

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
STÉPHANIE MAHEU LATENDRESSE

LE CAS D'UNE ENSEIGNANTE QUÉBÉCOISE RECONNUE  
POUR SON EXPERTISE EN PÉDAGOGIE DE PROJET :  
REGARD QUALITATIF SUR SA PRATIQUE EN CLASSE DU PRIMAIRE

DÉCEMBRE 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

Notre recherche rejoint le domaine des Sciences de l'éducation au Québec et s'intéresse à la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire. D'entrée de jeu, cette pratique semble être considérée comme une solution possible à diverses problématiques, notamment celles de la réussite et de la persévérance scolaires. En effet, les écrits reconnaissent que cette pédagogie offre un contexte pouvant contribuer positivement à l'apprentissage et au développement intégral des élèves. Toutefois, la mise en œuvre de cette approche apparaît particulièrement complexe et de nombreux obstacles semblent nuire à une articulation réelle en classe. Située dans un paradigme de recherche qualitative-interprétative, notre projet s'intéresse au cas d'une enseignante de troisième année du primaire reconnue pour son expertise en pédagogie de projet. De manière plus précise, la description et l'analyse de ses actions lors de la mise en œuvre de la démarche sont ciblées. La collecte des données s'échelonne sur trois mois et est soutenue par six principaux outils: 1- un entretien initial (données audio), 2- un journal de la chercheure, 3- des séances d'observation effectuées en classe (N=9), 4- une rencontre finale (données manuscrites), 5- des documents (N=8) et 6- des images (N=5) recueillies lors de la mise en œuvre du projet en classe. Au terme des analyses, les résultats de cette recherche illustrent que la mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans un contexte d'enseignement primaire québécois et non alternatif, s'effectue avec aisance et grande satisfaction professionnelle, et ce, malgré les obstacles dont traitent les écrits. Plusieurs actions observées témoignent de ce constat. D'abord, il semble que des croyances et des intentions davantage situées dans un paradigme d'apprentissage par

opposition à un paradigme de transmission soient des éléments qui minimisent les obstacles et leurs effets répertoriés. De plus, une collaboration systématique avec ses pairs et la présence d'un mentor facilitent la mise en œuvre de cette approche dans la pratique de notre participante. Enfin, l'enseignante démontre certaines connaissances essentielles lui permettant, notamment, d'œuvrer dans un contexte flexible où elle doit jongler avec diverses stratégies et méthodes d'enseignement, ce qui lui permet de différencier ses interventions en fonction des besoins multiples de tous ses élèves. En conclusion, quelques limites et réinvestissements pratiques sont présentés.



## Table des matières

<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>VIII</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>IX</b>
<b>LISTE DES IMAGES .....</b>	<b>X</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>XI</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : SITUATION DU PROBLEME DE RECHERCHE .....</b>	<b>4</b>
1.1 Identification du contexte de recherche : la réforme en éducation.....	5
1.2 Définition de la pédagogie de projet .....	7
1.2.1 Bénéfices associés à la mise en œuvre de la pédagogie de projet.....	8
1.3 État de la mise en œuvre de la pédagogie de projet .....	12
1.3.1 Obstacles liés à la mise en œuvre de la pédagogie de projet.....	13
1.3.2 Exemple d'une mise en œuvre complexe, mais réalisable .....	15
1.4 Problématique spécifique .....	17
1.5 Question générale de recherche.....	18
<b>CHAPITRE 2 : CADRE DE REFERENCE .....</b>	<b>19</b>
2.1 Pédagogie de projet .....	20
2.1.1 Origines et principaux précurseurs.....	20
2.1.1.1 John Dewey (1859-1952) : apprendre en faisant ou <i>learning by doing</i> .....	22
2.1.1.2 Jean-Ovide Decroly (1871-1932) : la méthode des centres d'intérêt. ....	23
2.1.1.3 William Heard Kilpatrick (1871-1965): « <i>the project method</i> ».....	24
2.1.1.4 Célestin Freinet (1896-1966) : l'élan vital et le tâtonnement expérimental...	25
2.1.2 Principaux objectifs/ fonctions de la pédagogie de projet.....	27
2.1.3 Principaux modèles québécois de pédagogie de projet .....	31
2.1.4 Rôles de l'enseignant en pédagogie de projet .....	33

2.1.5 Médiation pédagogique ou enseignant médiateur .....	34
2.1.6 Principales inquiétudes associées à la pédagogie de projet.....	36
2.2 Expertise enseignante .....	38
2.2.1 Origines de l'intérêt porté à la notion d'expertise professionnelle.....	38
2.2.2 Définition de l'expertise enseignante.....	39
2.2.3 Caractéristiques de l'enseignant expert.....	40
2.3 Question et objectifs spécifiques de recherche.....	42
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE .....</b>	<b>43</b>
3.1 Devis de recherche .....	44
3.2 Étude de cas.....	45
3.3 Collecte des données .....	47
3.3.1 Outils de collecte de données .....	47
3.4 Sélection de la participante.....	51
3.4.1 Le déroulement de la sélection du participant.....	52
3.4.2 Présentation du cas .....	54
3.4.2.1 Son histoire professionnelle et ses formations pédagogiques .....	54
3.4.2.2 Description de son milieu scolaire .....	58
3.4.2.3 Description de l'organisation et de la structure de sa classe .....	59
3.4.2.4 Présentation générale de son groupe-classe .....	61
3.5 Traitement et analyse des données .....	65
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS .....</b>	<b>69</b>
4.1. Première partie de la présentation des résultats: description de la démarche de changement de pratique, des croyances et des intentions .....	70
4.1.1 Description de la démarche de changement de pratique .....	70
4.1.2 Croyances et intentions en lien avec l'apprentissage .....	73
4.1.3 Croyances et intentions en lien avec l'acte d'enseigner .....	74
4.1.3.1 Compréhension du rôle de l'enseignant .....	76
4.1.3.2 Compréhension du rôle des élèves .....	85
4.1.3.3 Compréhension du rôle du contenu .....	86
4.1.4 Croyances et intentions en lien avec la réussite .....	87
4.1.5 Croyances et intentions en lien avec la pédagogie de projet.....	88
4.1.5.1 Présentation générale la démarche de mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans la classe de Josée .....	92

4.2 Deuxième partie de la présentation des résultats : description des étapes de la mise en œuvre du projet à l'étude.....	100
4.2.1 Temps 1 : préparation de l'enseignante.....	100
4.2.1.1 Étape 1 et 2 : déterminer le but et le pourquoi .....	101
4.2.1.2 Étape 3 : déterminer le comment.....	101
4.2.2 Temps 2 : interventions de l'enseignante auprès des élèves .....	104
4.2.2.1 Phase 1 : planification du projet avec ses élèves.....	104
4.2.2.2 Phase 2 : construction des savoirs .....	118
4.2.2.3 Phase 3 : intégration des savoirs.....	144
4.3 Rencontre de validation des données .....	148

## **CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS..... 149**

5.1 Regard de la participante sur la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire .....	150
5.1.1 Modèle québécois et démarche de mise en œuvre priorisés.....	151
5.1.2 Déroulement d'une période de projet.....	152
5.1.2.1 Amorcer la période par un retour collectif .....	153
5.1.2.2 Explications de la tâche à effectuer .....	154
5.1.2.3 Lancer la période de travail sous-groupe.....	154
5.1.2.4 Soutenir les équipes en fonction de leurs besoins .....	156
5.1.2.5 Intervenir en tant que médiateur favorisant la métacognition .....	158
5.1.2.6 Guider le projet de sens et motiver les élèves .....	160
5.1.2.7 Objectiver de manière collective .....	165
5.2 Regard sur les actions pour contrer ou contourner les obstacles possibles lors de la mise en œuvre de la pédagogie de projet au primaire .....	166
5.2.1 Obstacles en lien avec des facteurs internes.....	167
5.2.1.1 Croyances et intentions .....	167
5.2.1.2 Manque « d'outils » pour la planification et la mise en œuvre d'un projet..	168
5.2.2 Obstacles en lien avec les facteurs externes .....	170
5.2.2.1 Prise en compte de l'hétérogénéité des élèves .....	170
5.2.2.1.1 Première action : préparer les élèves et mettre en place la démarche de manière progressive.....	172
5.2.2.1.2 Deuxième action : intégrer l'enseignement explicite .....	175
5.2.2.1.3 Troisième action : connaître le profil de tous les élèves .....	176
5.2.2.1.4 Quatrième action : favoriser l'alternance simultanée.....	177
5.2.2.1.5 Cinquième action : marier la gestion mentale à la pédagogie de projet...	178
5.2.2.1.6 Sixième action : favoriser le développement d'une communauté d'apprenants et miser sur l'intelligence collective et l'interdépendance positive....	180
5.2.2.2 Contraintes ministérielles .....	182

5.2.2.3 Organisation et structure physique de la classe .....	184
5.2.2.4 Piètte qualité ou manque de ressources.....	185
5.2.2.5 Collaboration difficile ou jugement des collègues .....	186
5.2.2.6 Gestion de classe et du travail en équipe.....	187
5.2.2.7 Relations difficiles avec les parents .....	188
5.2.2.8 Surplus de travail et surcharge cognitive lors de la mise en œuvre .....	190
5.3 Retour analytique sur l'expertise de la participante .....	190
5.3.1 Rappel des critères de sélection.....	190
5.3.2 Aspects professionnels .....	191
5.4 Figure intégratrice présentant le regard de la participante sur la démarche de mise en œuvre en pédagogie de projet au primaire .....	193
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>190</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>204</b>
Appendice A .....	213
Appendice B .....	215
Appendice C .....	217
Appendice D .....	219
Appendice E .....	226
Appendice F .....	230
Appendice G .....	234
Appendice H .....	236
Appendice I .....	238
Appendice J .....	241
Appendice K .....	244
Appendice L .....	248

## Liste des tableaux

### Tableau

1 Dix objectifs/fonctions qui sous-tendent la pédagogie de projet .....	28
2 Quatre phases communes de la pédagogie de projet .....	32
3 Caractéristiques de l'enseignant expert en fonction des différents domaines associés à la pratique enseignante.....	40
4 Plan du traitement du corpus des données .....	65
5 Plan de la méthodologie de recherche .....	68
6 Présentation des sous-thèmes choisis par les équipes .....	121
7 Présence de la gestion mentale dans une démarche en pédagogie de projet .....	179

## Liste des figures

### Figure

1 Survol de la classe de la participante .....	60
2 Éléments de la structure pédagogique selon l'apprentissage par projet .....	76
3 Canevas de base des étapes de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans la classe de Josée .....	98
4 Exemples de l'organisation des idées par quatre équipes de travail .....	110
5 Chronologie des principales actions effectuées lors du déroulement d'une période de projet .....	152
6 Actions générales de l'enseignante pour soutenir ses élèves dans une démarche en projet en fonction des de sa vision des différents profils cognitifs.....	158
7 Dynamique motivationnelle (Viau, 2006) .....	161
8 Équation des facteurs motivationnels (Bédard <i>et al.</i> , 2002b) .....	164
9 Progression de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet.....	173
10 Regard de la participante sur les attributs essentiels d'une mise en œuvre de la pédagogie de projet au primaire .....	194

## Liste des images

### Image

1 Tableau d’affichage adjacent au bureau de Josée .....	75
2 Section des panneaux amovibles présentant les éléments du PFEQ.....	80
3 Carte d’exploration collective sur le thème de l’alimentation.....	106
4 Réorganisation graphique des éléments de la carte d’exploration .....	117
5 Étape de précision du champ de recherche .....	122

## Remerciements

Je souhaite d'abord exprimer toute ma gratitude à celui sans qui la réalisation de ce projet n'aurait été possible : Monsieur Luc Prud'homme, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Merci à toi d'avoir été mon phare. Sans contredit, ton soutien, ta rigueur, tes rétroactions et ta confiance m'ont éclairé et permis de voguer dans les différentes étapes qui ont composé cette grande aventure. Tu m'as offert la latitude dont j'avais besoin pour me familiariser et apprécier le monde de la recherche. Bercés par ta passion et tes convictions, mes pas sont maintenant empreints d'une force différente. Aussi, je souligne le travail des membres du jury d'évaluation: Mesdames Louise Bélair, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières et Carole Raby, professeure à l'Université du Québec à Montréal. Merci pour vos précieuses suggestions qui m'ont permis de produire un document complet et à la hauteur de ce qu'il se doit d'être. En outre, je mentionne la générosité et l'enthousiasme d'une participante exceptionnelle. Merci d'avoir accepté de m'ouvrir la porte de ta classe. Tu es l'essence même de ce mémoire et, à mon humble avis, une source d'inspiration pour tous les enseignants. « Continue de semer! ». Également, je tiens à remercier mon mari, Charles Drainville. Merci à toi de croire en mon potentiel et de me le rappeler tous les jours. Ton soutien, ta patience et ton écoute ont sans aucun doute contribué à ce que je mène à terme ce rêve. Tu es pour moi une source d'énergie inépuisable. Je t'aime. Mes dernières pensées s'adressent à mes parents, ma famille et amis proches. Je vous suis reconnaissante pour vos encouragements et pour l'intérêt que vous avez porté à mon projet. Vous êtes précieux pour moi.



## **Introduction**

« [...] Avoir un projet motive, rend heureux d'apprendre, d'inventer, de partager, tout en favorisant le développement de différentes facettes de sa personnalité [...] ».  
(Capra et Arpin, 2001, p. 3)

Depuis toujours, l'être humain conçoit et réalise des projets. Pensons à Léonard de Vinci et à son projet de faire voler l'être humain ou encore aux Américains et à leur projet de marcher sur la lune. Peu importe sa nature, un projet oblige à créer et à se dépasser. Du plus simple au plus complexe, réalisé seul ou en petits groupes, il est généralement associé aux actions posées avec l'intention d'atteindre un but (Legendre, 2005). De nos jours, bon nombre d'entre nous sommes invités à nous engager dans un projet en lien avec notre travail ou notre vie personnelle. Or, notre<sup>1</sup> démarche de recherche s'intéresse plus particulièrement à cette notion de projet, telle qu'abordée dans le milieu scolaire québécois.

A priori, il semble que depuis l'arrivée de la Réforme en éducation au Québec (2001), de nombreuses actions sont mises en branle dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves. C'est notamment en cherchant à exploiter cette idée de projet dans le cadre scolaire, que la persévérance scolaire se place « [...] au cœur des préoccupations des commissions scolaires et du ministère [...] » (Ahua, 2010). Toutefois, le rapport annuel émis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2010) révèle que le taux de décrochage pour l'ensemble des Québécois inscrits à la formation générale des

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de cette recherche, il est choisi d'employer majoritairement la première personne du pluriel, puisqu'il est établi que cette démarche scientifique fut conduite grâce à une étroite collaboration entre un chercheur et une étudiante-chercheure. Dans de rare cas, la première personne du singulier ou l'appellation « la chercheure » sera employée lorsque des éléments spécifiques à cette dernière sont évoqués.

jeunes en 2009-2010 est de 17,4 %. Il semble qu'une baisse de la motivation à apprendre chez les jeunes soit, entre autres, responsable de ce constat. Conséquemment, il paraît pertinent de questionner l'école et de considérer plus précisément le fait qu'elle semble ne pas offrir la possibilité aux élèves d'avoir un projet signifiant, favorisant le développement des différentes facettes de leur personnalité et leur permettant d'inventer, de partager avec leurs pairs, d'être motivés et heureux d'apprendre. Notre démarche propose de s'intéresser à une méthode d'enseignement innovante et qui s'annonce efficace pour répondre aux mandats que se donne le milieu scolaire québécois : la pédagogie de projet.<sup>2</sup>

Le premier chapitre de ce rapport de recherche annonce la situation du problème de recherche et illustre la pertinence de poursuivre les investigations sur le sujet au Québec. Par la suite, le cadre de référence recense les principaux fondements de la pédagogie de projet et de l'expertise enseignante. Ces concepts permettent de préciser notre question générale et de cibler les objectifs spécifiques de recherche. Le devis méthodologique est ensuite décrit. Finalement, les résultats sont présentés avant d'être discutés au cinquième chapitre ainsi que les limites et les implications théoriques et pratiques.

---

<sup>2</sup> Les raisons qui motivent mon intérêt pour ce sujet sont nombreuses. Mentionnons, succinctement, que j'ai appris les fondements de cette pédagogie dans un cours offert par le programme du Baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dès lors, j'ai porté un intérêt particulier pour cette approche innovante qui rejoint mes valeurs et mes conceptions d'enseignante en insertion professionnelle. À la suite de ce cours, j'ai poursuivi mes lectures sur le sujet et entrepris de brèves expérimentations en classe. Simultanément, plusieurs réflexions ont émergé et suscité mon engagement dans ce projet de recherche. Soucieuse d'enrichir ma pratique actuelle comme enseignante au primaire, je cherche aussi à outiller et soutenir mes collègues désirant recourir à cette approche dans leur classe. Conséquemment, cette étude s'oriente vers la clientèle du primaire (élèves de six à douze ans).

## **Chapitre 1 : situation du problème de recherche**

Situer le problème de recherche ou problématiser, représente le premier pas vers une recherche scientifique. « [...] Problématiser l'objectif fondamental d'une recherche, c'est justifier son existence, mais à grands traits à partir de l'état actuel des connaissances. C'est donc construire un problème qui donnera naissance à l'objectif de la recherche [...] ». (Cossette, 2009, p. 14)

Ce chapitre est organisé de manière à éclairer le contexte dans lequel s'inscrit la pédagogie de projet et à comprendre la problématique qui entoure sa mise en œuvre. Pour ce faire, après s'être attardé aux grandes lignes régissant la réforme actuellement mise en place dans le monde de l'éducation au Québec, une définition de la pédagogie de projet est présentée. Par la suite, l'état actuel de sa mise en œuvre ainsi que le paradoxe qui l'entoure est abordé. Au final, la problématique spécifique illustre la pertinence d'investiguer plus en profondeur une mise en œuvre de la pédagogie de projet en contexte d'enseignement au Québec.

### **1.1 Identification du contexte de recherche : la réforme en éducation**

Au XXI<sup>ème</sup> siècle, des travaux de recherche associés aux neurosciences (Bourrassa, 2006) permettent l'avancement des connaissances en lien avec le développement de l'enfant, de sa cognition et de sa métacognition. En éducation, une prise de conscience quant à l'hétérogénéité des apprenants s'effectue et graduellement les approches novatrices se multiplient (LeDoux, 2003). C'est dans ce contexte que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) engage la province dans une réforme progressive de son système scolaire en proposant, notamment, l'arrivée du Renouveau pédagogique et d'un nouveau programme de formation intitulé « Programme de formation de l'école québécoise » [PFEQ] (MEQ, 2001). Ce programme situe la réussite de tous les élèves au cœur de ses actions et oriente le cursus scolaire vers un développement des compétences. Un des changements majeurs proposés par ce mouvement réside dans la façon de concevoir l'enseignement. Un contexte de classe où

sont favorisées les approches pédagogiques interdisciplinaires centrées sur les élèves et présentant des situations concrètes facilitant le transfert des apprentissages entre l'école et la vie courante semble être encouragé par le ministère de l'Éducation.

[...] Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant [...] il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite les élèves à jouer un rôle actif, [...] à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante [...]. (MEQ, 2001, p. 11)

Ce contexte de changement semble permettre à la pédagogie de projet de réapparaître dans le discours officiel québécois et d'être reconnue par le ministère de l'Éducation<sup>3</sup>.

À ce sujet, « [...] dans la réforme actuellement en cours, [le ministère de l'Éducation] mise beaucoup sur cette approche pédagogique pour accroître le taux de réussite des élèves [...] » (Blouin, 2002, p. 17). En effet, dès la publication du rapport des États généraux de l'éducation (MEQ, 1996), la pédagogie de projet est « [...] invoquée en conformité avec les nouvelles orientations éducatives qui stipulent le passage du paradigme de l'enseignement, au paradigme de l'apprentissage » (Hasni, Bousadra, et Dumais, 2011). De plus, LeDoux (2003) révèle qu'une des versions d'un document

---

<sup>3</sup> Depuis le milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'évolution des programmes scolaires québécois se caractérise par trois grandes périodes : a) les programmes catalogues (1905-1969), b) les programmes cadre (1969-1979) et c) les programmes habiletés (1979-1988) (Martineau et Gauthier, 2002). La première période présente l'idée même de mettre sous rubrique les savoirs selon des degrés scolaire. Il est possible d'y voir un début d'organisation, de structure. Dans les années 60, la chute du modèle scientifique et la popularité que connaissent la psychologie et l'humanisme créent une des ruptures les plus majeures connues jusqu'alors dans le monde de l'éducation. En effet, l'arrivée des programmes-cadres émis à la suite du rapport Parent (1963-1966), semble placer l'élève au centre des préoccupations. Vers le milieu des années 1960, ce changement a d'ailleurs permis l'apparition de la pédagogie de projet dans les écrits de recherche au Québec (Huber, 1997; Legendre, 2005; Raby, 2007). Bien que cette pédagogie soit utilisée par les écoles alternatives depuis plusieurs années (Beaudry, 2001; Pallascio, 2001a; b), ce n'est que dans les années 1990, et plus tard avec l'arrivée du Renouveau pédagogique, que ce type de pédagogie connaît un essor dans le discours pédagogique au Québec (Bernet, 2002; Raby, 2007).

d'accompagnement du Programme de formation de l'école québécoise n'ayant jamais été publié officiellement, attribue des propos élogieux à l'égard de la pédagogie de projet. Enfin, Ledoux (2003) ajoute que l'énoncé de politique éducative (loi 180) annonce que certaines approches, dont la pédagogie de projet, offrent un contexte permettant de répondre aux caractéristiques des élèves et facilitant les liens entre le vécu scolaire et les situations d'apprentissage de la vie courante.

Avant de poursuivre, il semble nécessaire de présenter une définition sommaire de la pédagogie de projet afin d'assurer une compréhension commune de ce concept central à notre démarche de recherche.

## **1.2 Définition de la pédagogie de projet**

À ce jour, les écrits traitant de la pédagogie de projet sont considérables. Un bon nombre d'écrits professionnels (Capra et Arpin, 2001; Collectif Morissette-Pérusset, 2000; Francoeur-Bellavance, 1995; LeDoux, 2003) et d'articles de vulgarisation rédigés par des chercheurs québécois (Guay, 2002; Huber, 1999; Lanaris, 2003; Raby, 2007) sont accessibles aux enseignants. D'emblée, il est possible de constater que la majorité d'entre eux présente une définition précise de la pédagogie de projet. Cependant, il est observé que des extraits issus de l'ouvrage de Capra et Arpin (2001) sont rapportés par différents auteurs (Harvey, 2012; Raby, 2007; Proulx, 2004) et que leur définition figure dans des rapports scientifiques québécois (Hinse, 2008; Lanaris et Savoie-Zajc, 2004; Bernet, 2002). Par conséquent, la reconnaissance du cadre théorique avancé par Capra et Arpin (2001) nous incite à retenir leur définition à cette étape.

[...] Approche pédagogique qui permet aux élèves de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement et qui invite l'enseignant à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre les élèves et les objets de connaissance que sont les savoirs à acquérir [...]. (Capra et Arpin, 2001, p. 7)

Pour compléter cette première définition, il semble possible d'observer un certain délaissement de la pédagogie de projet en milieu primaire non alternatif. En effet « [...] au Québec, la pédagogie de projet est principalement utilisée dans les écoles alternatives [...] » (Lafortune, 2008). En outre, plusieurs écrits font allusion à de multiples bénéfices tant pour les élèves que l'enseignant associés à la mise en oeuvre de la pédagogie de projet (Bordallo et Ginestest, 1999; Capra et Arpin, 2001; Désautels, Larochelle, Vincent, DeBlois et Gervais, 2005; Hinse, 2008; Huber, 1999; Lanaris, 2003; Perrenoud, 2002).

### **1.2.1 Bénéfices associés à la mise en œuvre de la pédagogie de projet**

D'emblée, ces écrits mettent en évidence que les élèves placés dans un contexte de pédagogie de projet peuvent profiter des bénéfices tant affectifs, sociaux que cognitifs associés à la démarche. Globalement, les bénéfices les plus fréquemment évoqués seront repris.

Au niveau des bénéfices affectifs, Huber (1999) suggère que le projet joue un rôle sur la représentation de soi. En effet, cette dernière peut évoluer de façon positive chez la plupart des élèves engagés dans une démarche pédagogique en projet du fait que le travail en collaboration suggéré par le projet invite les élèves à se questionner, partager et communiquer avec leurs coéquipiers. Conséquemment, plusieurs bénéfices sociaux



peuvent être rencontrés. Entre autres, « [...] le socioconstructivisme du travail en projet permet à l'apprenant de « socialiser », c'est-à-dire de devenir un être en relation [...] » (LeDoux, 2003, p. 3). Enfin, au niveau des bénéfices cognitifs, il semble que le travail en projet offre à l'enseignant un cadre souple lui permettant d'adapter ses interventions pédagogiques et de les orienter avec plus de justesse en fonction des besoins réels des élèves. L'enseignant porte une attention particulière aux acquis, aux intérêts et aux méthodes de travail de chaque élève (MEQ, 1999). Les affirmations précédentes sont soutenues par des données empiriques américaines et québécoises. En effet, Dresden et Lee (2007), au terme d'une recherche traitant des effets d'un travail en projet dans une classe de première année, rapportent que les élèves y travaillant sont plus engagés et réussissent à des niveaux scolaires plus élevés. Cela est expliqué, notamment, par le fait que lorsqu'ils travaillent en projet, les élèves sont amenés à construire des questionnements à partir des sujets qui les passionnent, à apprendre de leurs réponses et à établir des liens entre leurs apprentissages et leur vécu. Au Québec, LeDoux (2003) démontre que les élèves manifestent plus de motivation en situation de projet parce que cette manière de travailler réunit plusieurs des conditions qui favorisent une dynamique motivationnelle chez l'apprenant (Viau, 2006). Également, Lanaris et Savoie-Zjac (2004) affirment que la motivation est identifiée par les participants de leur recherche comme un avantage de la pédagogie de projet. De plus, ces participants soutiennent que « [...] même pour un enfant en difficulté académique, la pédagogie de projet lui permet de s'intégrer au groupe et d'utiliser ses forces pour mener à bien son projet [...] » (p. 24).

Il est intéressant de considérer qu'indépendamment de la source, les écrits suggèrent que la mise en œuvre de la pédagogie de projet en classe offre un contexte profitable pour l'apprentissage et le développement intégral des élèves et peut contribuer positivement à leur réussite. Également, bien que peu d'écrits traitent des avantages dont peuvent bénéficier les enseignants qui choisissent de mettre en œuvre la pédagogie de projet dans leur classe, il est possible de relever certains aspects professionnels pouvant être bonifiés lors de la mise en œuvre de cette approche : la relation entre l'école et la famille, la gestion de classe et la motivation de l'enseignant à enseigner.

En premier lieu, au niveau des relations entre l'école et la famille, l'école québécoise considère les parents comme l'un des premiers agents influençant le cheminement scolaire des élèves. Il semble que l'enseignant doive considérer les parents comme une source d'information et de soutien non négligeable. Il apparaît que le contexte de pédagogie de projet « [...] permet aux parents de mieux comprendre le fonctionnement de la classe [...] » (Collectif Morrisette-Pérusset, 2000, p. 37), favorise le développement des relations harmonieuses entre l'école et la famille et facilite la collaboration et la communication. Considérant que la recherche tend à démontrer les impacts positifs d'une collaboration entre l'école et la famille sur le progrès des élèves (Deslandes, 2006), il s'agit d'un bénéfice potentiel important. « [...] Des relations positives entre les parents et les éducateurs contribuent, entre autres, à un meilleur ajustement socio-scolaire de l'enfant, à une meilleure estime de soi des élèves [...] » (p. 145). De plus, une relation positive semble permettre aux enseignants de témoigner d'une plus grande ouverture à l'égard des parents comme éducateurs.

En second lieu, il apparaît que la gestion de classe associées à la pédagogie de projet semble pouvoir modifier la relation d'autoritarisme entre l'enseignant et ses élèves en une relation de collaboration (Collectif Morrisette-Pérusset, 2000; Dumas et Leblond, 2002; Lanaris, 2003). Sans se défaire totalement de son pouvoir, l'enseignante qui exploite la pédagogie de projet met en place une gestion de sa classe différente s'apparentant à une gestion de « classe participative » (Caron, 1994). Dans ce contexte, il semble, entre autres, que la gestion des comportements soit facilitée puisque les règles de vie de la classe sont organisées, construites et comprises par tous (Collectif Morrisette-Pérusset, 2000). A ce sujet, Beneke et Ostrosky (2009) rapportent que quatre de leurs sept enseignants participants constatent que lors d'une démarche en projet, il y a une diminution de l'emploi des techniques de gestion à l'égard des élèves à risque sur le plan comportemental.

En dernier lieu, tel que souligné par le Collectif Morrisette-Pérusset (2000), puisque chaque démarche de projet est unique, il peut être stimulant pour un enseignant d'y recourir. De plus, cette démarche permet une collaboration et un échange d'idées entre les collègues, ce qui peut être aidant et enrichissant. Ainsi, il paraît juste de dire que par son aspect non routinier, la pédagogie de projet peut accroître la motivation à enseigner.

En somme, il semble pertinent de rappeler que malgré le fait que plusieurs bénéfices soient associés à sa mise en œuvre, la pédagogie de projet n'apparaît pas comme une pratique enseignante de premier choix (Clark, 2006; Mitchell, Foulger, Wetzel, Rathkey, 2009). Dans les faits, la recherche révèle que les enseignants n'exploitent et n'appliquent

pas facilement la pédagogie de projet dans leur classe (Borko et Putna, 1996; Clark, 2006; Lanaris, Savoie-Zajc, Dumouchel et Dupel, 2007).

### **1.3 État de la mise en œuvre de la pédagogie de projet**

D'emblée, Borko et Putna (1996) rapportent que plusieurs enseignants résistent à l'idée d'intégrer de nouvelles approches telles que la pédagogie de projet à leur pratique actuelle. Clark (2006) ajoutent que cette résistance rejoint également les enseignants ayant démontré un intérêt pour cette approche, car ils se disent anxieux et perçoivent mal leur rôle en démarche de projet, de même que la nature du travail de planification [traduction libre]. Pour ces enseignants, et particulièrement pour les novices, la pédagogie de projet semble être une méthode d'enseignement complexe (Katz et Chard, 2000). En effet, « [...] non seulement l'enseignant doit anticiper le travail qui sera accompli, mais il doit également apprendre comment faciliter l'apprentissage des savoirs à acquérir [...] » [traduction libre], (Clark, 2006).

Considérant cette situation, quelques recherches récentes (Dresden et Lee, 2007; Hertzog, 2007; Lanaris et Savoie Zjac, 2004) s'intéressent à la démarche d'appropriation et de mise en œuvre de la pédagogie de projet dans un contexte de classe du primaire et aux obstacles ciblés par les enseignants au cours de ce processus.

### 1.3.1 Obstacles liés à la mise en œuvre de la pédagogie de projet

D'entrée de jeu, il semble que très peu de recherches québécoises étudient la mise en œuvre de la pédagogie par projet. La plus récente, menée par Lanaris et Savoie Zjac (2004), porte un regard qualitatif sur l'appropriation de cette pédagogie par des équipes d'enseignants provenant de cinq écoles primaires distinctes et révèle que « [...] la mise en œuvre de la pédagogie de projet semble être diversifiée et ne pas suivre une démarche similaire d'une école à une autre [...] » (p. 33). Ces chercheuses observent également que les projets se vivent indépendamment dans chaque classe et ne sont pas en cohérence entre eux ou avec le projet éducatif de l'école. De plus, il semble que les rôles de chacun des acteurs ne soient pas clairement définis. Ces résultats amènent les chercheurs à conclure que « [...] la façon dont la pédagogie par projet est mise en place dans les écoles n'est pas toujours la plus optimale [...] » (Lanaris *et al.*, 2007, p. 498). Les obstacles rencontrés et nommés par les enseignants lors de la mise en œuvre de la pédagogie de projet peuvent expliquer ce constat. À ce propos, Hertzog (2007) catégorise ces obstacles rencontrés par l'enseignant ayant participé à sa recherche selon qu'ils s'associent plus étroitement à la personne enseignante (facteurs internes) ou encore à des considérations plus organisationnelles (facteurs externes). Cette catégorisation est reprise ci-après puisqu'elle permet une compréhension efficace des différents obstacles évoqués dans les écrits.

A priori, en lien avec des facteurs internes, la gestion même de la pédagogie de projet et des tâches qui y sont associées, c'est-à-dire, le « comment faire », apparaît comme un

problème (Hinse, 2008; Lanaris et Savoie Zjac, 2004; Mitchel *et al.*, 2009). En effet, puisque la planification est considérée comme laborieuse par l'enseignant et les directions d'établissement (Lanaris et Savoie Zjac, 2004), l'absence « d'outils » ou de « démarche clé en main » pour soutenir les enseignants dans leurs difficultés est ciblée comme un obstacle important. De plus, tel que soulevé par Hertzog (2007), il est parfois ardu pour un enseignant de faire participer les élèves lors de la prise de décision, une difficulté qui peut s'associer à ses croyances et ses conceptions.

La majorité des obstacles relatés dans les écrits sont en lien avec des facteurs externes et rejoignent des contraintes liées au milieu scolaire (Cantin, Hébert, Lépine, et Thomas, 2002; Collectif Morrisette-Pérusset, 2000; Hinse, 2008; Lanaris et Savoie Zjac, 2004). Les principales contraintes évoquées entourent l'évaluation des apprentissages, le décroïsonnement, le ratio élevé d'élèves, la collaboration avec les collègues, les ressources financières non disponibles, le manque de matériel à l'école, la piètre qualité des technologies de l'information et de la communication [TIC] ainsi que les dimensions parfois exiguës de la salle de classe. À ces obstacles s'ajoutent la gestion du temps et la grille horaire qui contraignent les enseignants au phénomène de la course contre la montre. Le manque de temps pour planifier les projets durant les heures de classe amène une surcharge de travail qui nécessite l'ajout d'heures de travail supplémentaires, considérées par une majorité d'enseignants comme non rémunérées. La gestion de classe et du travail en équipe (gestion des bruits et des conflits dérangeants) sont problématiques pour les enseignants. À titre d'exemple, lorsque le milieu scolaire s'appuie sur des systèmes de motivation extrinsèque (punition/récompense), il semble

difficile pour l'enseignant d'implanter, comme le suggère la pédagogie de projet, un système positif de gestion de classe axé sur la motivation intrinsèque. Enfin, l'obligation de respecter les contraintes officielles telles que les programmes d'études, les examens obligatoires prescrits et les contenus disciplinaires semble représenter un obstacle important. Selon les résultats discutés dans le rapport de Lanaris *et al.*, (2007), les enseignants précisent que les liens entre le projet et le programme de formation sont difficiles à établir et signalent que les parents ne voient pas toujours les apprentissages visés par un projet. Les compétences à travailler sont également complexes à identifier et peuvent être oubliées durant le processus. Finalement, l'évaluation et le jugement porté sur la progression des apprentissages dans le cadre d'un projet semblent être une problématique majeure (Hinse, 2008 ; Lanaris *et al.*, 2007).

Paradoxalement, certains écrits présentent des enseignants reconnus pour avoir réussi à mettre en œuvre la pédagogie de projet dans leur classe, et ce, malgré les obstacles répertoriés (Cantin *et al.*, 1997; Capra et Arpin, 2002; Collectif Morrisette-Pérusset, 2000; Mitchell *et al.*, 2009).

### **1.3.2 Exemple d'une mise en œuvre complexe, mais réalisable**

L'étude de Mitchell *et al.*, (2009) démontre comment il est possible pour les élèves d'effectuer des apprentissages tout en les mettant en pratique dans un contexte de projet. Cette étude de cas présente une enseignante américaine choisie en fonction de son expérience et de ses multiples expérimentations en pédagogie de projet. De surcroît, les membres du personnel de son école ainsi que sa communauté la considèrent comme une

enseignante « exemplaire », notamment dans la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au sein de sa classe. L'étude a pour objectif de repérer comment cette enseignante d'expérience négocie, en collaboration avec ses élèves, la mise en œuvre d'un projet (choix du thème, des activités de présentations finales, etc.) tout en respectant les attentes des programmes d'études. Les chercheurs visent également à comprendre comment elle encourage ses élèves à planifier et à résoudre par eux-mêmes leurs problèmes. D'emblée, les résultats de cette recherche soutiennent que la pédagogie par projet peut aider les élèves à atteindre leurs buts d'apprentissage, à consolider une bonne estime d'eux-mêmes et à les motiver dans une démarche de résolution de problème. Cependant, l'analyse des données recueillies met également en évidence toute la complexité des stratégies qui doivent être déployées par l'enseignante pour appliquer une telle démarche avec succès. Cette enseignante précise, entre autres, « [...] qu'il faut manipuler les savoirs et non les élèves et que pour faire cela, l'enseignant doit être capable de mettre de côté sa planification et s'engager dans une démarche de co-crédation avec ses élèves [...] » [traduction libre], (Mitchell *et al.*, 2009, p. 345). Enfin, les données recueillies suggèrent que ce cas « [...] vient démontrer que même les enseignants les mieux intentionnés ont besoin d'un support systématique pour implanter avec succès cette méthode d'enseignement [...] » [traduction libre], (Mitchell *et al.*, 2009, p. 345). Dans le même sens, Borko et Putna (1996) ajoutent que les enseignants peuvent apprendre à enseigner d'une nouvelle façon, mais que cela nécessite un soutien considérable et constant pour y parvenir, et ce, autant pour les enseignants expérimentés,



que les novices. Ces derniers ont besoin de soutien et d'occasions pour intégrer de nouvelles connaissances et croyances pédagogiques dans leur pratique actuelle.

#### **1.4 Problématique spécifique**

D'emblée, le fonctionnement actuel du système éducatif québécois semble comporter des problèmes non négligeables au niveau de la signification des apprentissages. Huber (1999) soutient que les élèves doivent trouver un sens au fait de fréquenter les établissements scolaires. Il dénonce également le manque de lien entre les écoles et la vie réelle. C'est dans ce contexte que la réforme actuelle place la réussite de tous les élèves et leur persévérance scolaire au cœur de ses préoccupations. De ce fait, le ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec semble encourager les approches innovatrices, transdisciplinaires et actives telles que la pédagogie de projet. Cette dernière est en cohérence avec les orientations du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) et se propose comme une solution possible pour pallier aux divers problèmes que semble connaître le système éducatif. D'une part, les écrits reconnaissent à la pédagogie de projet un contexte profitable pour la réussite de tous les élèves et de nombreux bénéfices résultant de sa mise en oeuvre (Bordallo et Ginestest, 1999; Capra et Arpin, 2001; Désautels *et al.*, 2005; Huber, 1999; Lanaris, 2003; Perrenoud, 2002). D'autre part, il est juste de mentionner que des données empiriques semblent révéler que cette approche est laissée pour compte, notamment en raison de la complexité de sa mise en oeuvre et aux nombreux obstacles qui nuisent à une articulation réelle en classe. Parallèlement, à la lumière, entre autres, des résultats de l'étude de cas

de Mitchell *et al.*, (2009), des enseignants semblent réussir à mettre en œuvre cette approche. Or, des exemples concrets en contexte québécois semblent être nécessaires pour soutenir les enseignants désireux de recourir à la pédagogie de projet dans leur classe. C'est au départ de ces considérations que nous avons précisé la question générale orientant notre démarche de recherche.

### **1.5 Question générale de recherche**

Comment s'effectue la mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans la pratique d'un enseignant du primaire œuvrant dans une école québécoise?

## **Chapitre 2 : cadre de référence**

Le cadre de référence suit généralement la question générale et ou les objectifs de recherche exposés dans la problématique. Essentiellement, « [...] il est constitué des théories et des concepts qui servent de matrice théorique pour les étapes successives de la recherche [...] » (Gohier, 2004, p. 81). Afin d'y arriver, une recension rigoureuse des écrits portant sur le champ d'intérêt de la recherche est préalablement effectuée par le chercheur.

Ce chapitre propose de comprendre l'évolution de la conceptualisation actuelle de la pédagogie de projet et de l'enseignant expert nous permettant de préciser notre question de recherche. Dans un premier temps, nous nous attarderons aux origines, à l'évolution historique et aux idéaux des précurseurs de la pédagogie de projet. De cette manière, nous cherchons à repérer les attributs essentiels à la base de cette approche. Par la suite, nous approfondissons ses objectifs, les principaux modèles québécois ainsi que les rôles attribués à l'enseignant lors de sa mise en œuvre. Dans un deuxième temps, les concepts associés à l'origine, à la définition et à la reconnaissance de l'expertise enseignante sont détaillés.

## **2.1 Pédagogie de projet**

D'entrée de jeu, il semble pertinent de s'intéresser aux événements historiques marquants ainsi qu'aux principaux précurseurs reconnus ayant influencés le développement de la pédagogie de projet.

### **2.1.1 Origines et principaux précurseurs**

Au Québec, la pédagogie de projet est apparue dans les écrits vers les années 1960 (Huber, 1999; Legendre, 2005; Raby, 2007). Toutefois, bien qu'utilisée par les écoles alternatives depuis plusieurs années (Beaudry, 2001; Pallascio, 2001), ce n'est que dans les années 1990 et plus tard avec l'arrivée de la Réforme dans les années 2000 que ce

type de pédagogie connaît un certain essor dans le discours pédagogique des enseignants du Québec (Bernet, 2002; Raby, 2007).

En Europe, il semble que des prémisses de la pédagogie de projet soient apparues vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec l'arrivée de « l'Éducation Nouvelle ». D'emblée, en s'appuyant notamment sur les principes de la pédagogie active qui favorisent les interactions avec l'environnement, ce mouvement propose une alternative à la pédagogie classique et transmissive. Pour ce faire, l'Éducation Nouvelle promouvait un enseignement motivant, en lien avec le réel et les intérêts des élèves et favorisant la coopération. Ainsi, il est possible de comprendre que dans ce contexte, les élèves sont invités à devenir activement responsables de leurs apprentissages et de leur réussite en construisant leurs savoirs au travers de situations réelles (Guay, 2002 ; Huber, 1999) « [...] L'École Nouvelle regroupe l'ensemble des pédagogues novateurs qui, avec des techniques très diverses, ont expérimenté ces méthodes [...] » (Altet, 2001, p. 52). De ce fait, il semble juste de mentionner que les méthodes actives véhiculées par ces « éducateurs nouveaux » ont influencé la conceptualisation de la pédagogie de projet. Par conséquent, il paraît pertinent de s'attarder plus précisément aux idées proposées par ces pédagogues américains et européens, reconnus comme des précurseurs de la pédagogie de projet.

### ***2.1.1.1 John Dewey (1859-1952) : apprendre en faisant ou learning by doing***

Philosophe et psychologue américain, il fonde « une école laboratoire » où « [...] les activités manuelles sont le support des activités intellectuelles » (Altet, 2001, p. 53). Considéré comme le père de la pédagogie de projet (Altet), les travaux de Dewey permettent de définir deux concepts fondateurs de la pédagogie de projet : la motivation et le *learning by doing*.

En lien avec le premier concept, Dewey explique que le projet ajoute une valeur concrète et significative à l'enseignement. En ce sens, l'école doit permettre aux élèves de vivre des situations d'apprentissage motivantes en lien avec leur expérience et leurs intérêts. Pour le second concept, Dewey précise que le projet permet aux élèves de suivre « [...] le processus naturel d'acquisition des apprentissages [...] » (Capra et Arpin, 2001, p. 5). Il ajoute que l'individu cherche de façon innée à apprendre en vue de s'épanouir et d'atteindre des niveaux plus élevés. Par conséquent, afin que les élèves effectuent des apprentissages concrets, Dewey suggère qu'ils soient placés dans un contexte leur permettant d'être actifs et de mener à terme un projet. Ce contexte favorise la réflexion et la mobilisation des stratégies afin de résoudre les problèmes rencontrés. De plus, il permet le développement social des élèves, élément jugé essentiel par Dewey; « [...] les élèves doivent apprendre à vivre en société et donc apprendre à collaborer avec d'autres [...] » (Raby, 2007, p. 44). Ainsi, Dewey est reconnu comme l'investigateur de l'expression couramment employée en éducation *learning par doing* ou l'apprentissage par l'action.

### ***2.1.1.2 Jean-Ovide Decroly (1871-1932) : la méthode des centres d'intérêt.***

Ce médecin belge, psychologue, pédagogue et théoricien de la « méthode globale » (Altet, 2001) considère que les élèves n'apprennent pas en accumulant des connaissances, mais progressent plutôt de manière globale et sans ordre précis. Decroly enrichit les travaux de Dewey et contribue à préciser la définition du concept de motivation, de signification des apprentissages et d'évaluation progressive à la base de la pédagogie de projet.

[...] La méthode « decrolyenne » ne se veut pas déductive ni inductive a priori; elle est intuitive et constructiviste. Elle entraîne chaque enfant à mobiliser ses ressources personnelles, internes, pour élaborer son propre savoir. Il produit lui-même les outils qui lui conviennent le mieux et qu'il utilisera toute sa vie [...]. (Dubreucq, 1993)

D'emblée, Decroly propose l'éclatement des lieux d'apprentissage et accorde une importance à la vie en plein air (Altet, 2001). De plus, il soutient que l'école doit considérer la dimension affective en donnant du sens aux apprentissages et en touchant la curiosité des élèves. Pour ce faire, Decroly propose d'organiser l'enseignement en « centre d'intérêts » fondés sur les besoins naturels de l'individu. Ces centres d'intérêts emploient des dispositifs pédagogiques innovateurs tels que les ateliers, les thématiques, les jeux éducatifs et les ateliers manuels et permettent ainsi de recourir à l'observation, l'association et l'expression. Au niveau de l'évaluation, Decroly suggère de remplacer les examens par « [...] une évaluation continue » (Dubreucq, 1993). Ce type d'évaluation propose à l'enseignant de rendre un jugement quant à l'effort et la progression des élèves. Dans ce contexte, le bulletin chiffré, les moyennes et les classements ne trouvent

pas leur place (Dubreucq). Des comptes rendus réguliers et largement commentés font office de rapport sur le développement des élèves.

### **2.1.1.3 William Heard Kilpatrick (1871-1965): « *the project method* »**

Ce psychologue américain publie vers 1918, un article dans lequel il expose une approche éducative centrée sur les élèves : *the project method*. « [...] L'article [...] provoqua un tollé chez les pédagogues tant ce qu'il prônait tranchait avec les us de l'époque en enseignement. [...] (Proulx, 2004, p. 13). En plus de permettre l'avancement de la reconnaissance de la pédagogie de projet, les conceptions qui sous-tendent les écrits de Kilpatrick permettent de préciser des caractéristiques de cette approche : l'appellation et la définition entourant la pédagogie de projet, les concepts de développement d'activités utiles gouvernés par des buts concrets (motivation, intérêts) ainsi que l'idée de centration de l'enseignement sur les élèves. Également, les travaux de Kilpatrick précisent des étapes d'une séquence de travail en projet.

*The project method* se définit comme une méthode d'enseignement au travers de laquelle les élèves sont invités à s'engager dans la réalisation d'un projet leur permettant de poursuivre un but précis. Kilpatrick précise que ce contexte d'apprentissage permet de considérer une dimension essentielle à l'apprentissage : l'intérêt des élèves. De plus, cette méthode exige de faire de nombreux choix, ce qui semble augmenter la motivation et par extension, la réussite des apprenants. Enfin, les travaux de cet ancien élève et collègue de Dewey précisent que pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage, les



élèves doivent compléter quatre étapes : 1- le but (*purposing*), 2- la planification (*planning*), 3- la réalisation (*excecuting*) et 4- l'évaluation (*judging*) (Grégoire et Laferrière, 1998).

#### ***2.1.1.4 Célestin Freinet (1896-1966) : l'élan vital et le tâtonnement expérimental***

Instituteur public en milieu rural, Freinet est reconnu pour ses dispositifs pédagogiques innovateurs (Altet, 2001). Conséquemment, il accorde une grande place au projet dans sa pratique et ses idées contribuent à préciser plusieurs concepts caractérisant la pédagogie de projet : la notion d'erreur, le texte libre comme méthode naturelle de présenter la lecture et l'écriture (Altet), le rôle actif des élèves, le rôle de l'enseignant, la motivation, la tâche authentique et la liberté accordée aux élèves.

Freinet soutient qu'une méthode d'enseignement trop centrée sur le contenu est inefficace comparativement à une approche qui accorde une liberté aux élèves et qui tient compte de leur processus d'apprentissage et de leurs intérêts. Ainsi, « [...] la classe est comme une communauté de travail où les élèves vivent des situations réelles [...] » (Raby, 2007, p. 45). Par conséquent, Freinet cherche constamment à rendre les élèves actifs. Il propose des projets en lien avec des situations réelles se déroulant à l'extérieur de la classe (jardinage, visite, promenade, etc.) ou en classe (la coopérative scolaire, les fiches de travail individualisées, le texte libre, la correspondance, l'imprimerie, etc.). Selon Freinet, ces activités authentiques permettent de soutenir la motivation des élèves tout en favorisant un développement naturel. « [...] Sa psychologie s'appuie sur le dynamisme naturel de l'enfant « l'élan vital » et sur le « tâtonnement expérimental » qui

lui permet de se développer (l'erreur est alors réhabilitée comme moyen d'accès à la connaissance) [...] » (Altet, 2001, p. 53). Enfin, Freinet soutient que le principal rôle de l'enseignant est de créer un climat de classe stimulant pour les élèves et favorable aux apprentissages.

Dans l'ensemble, ces précurseurs s'entendent sur le fait que la pédagogie augmente la motivation des élèves face aux apprentissages. Cela implique que les élèves doivent vivre des situations concrètes et authentiques afin de rendre leurs apprentissages significatifs. Ils doivent mobiliser des savoirs, manipuler, réfléchir, résoudre des problèmes, mener à terme des projets, bref être dans l'action. Suite aux travaux de ces éducateurs, quelques chercheurs en psychologie dont Jean Piaget (1896-1980) et sa théorie sur les stades du développement intellectuel chez l'enfant, Albert Bandura et ses travaux sur l'apprentissage social, ainsi que Lev. S. Vygotsky (1886-1934) et sa conception de l'apprentissage associée à la zone proximale de développement, s'intéressent au sujet et contribuent, par leurs études, à solidifier les principales assises théoriques de la pédagogie de projet. Plus récemment, Perrenoud (2002, p. 3), au terme d'une analyse théorique, propose dix objectifs ou fonctions pouvant être visés dans une démarche en projet. Cette proposition permet de clarifier en quoi cette pédagogie se démarque (ou se rapproche) des autres modèles d'enseignement et permet de distinguer les justifications pour y recourir.

### **2.1.2 Principaux objectifs/ fonctions de la pédagogie de projet**

Selon Perrenoud (2002), il est utile de mieux cerner ce qu'on peut attendre d'une démarche en projet afin d'aider les enseignants « [...] à se situer plus clairement à ce niveau avant de s'absorber dans les contenus et les aspects pratiques [...] » (Perrenoud, p. 3). Le Tableau 1 reprend les intitulés proposés par Perrenoud et présente des liens ainsi que des précisions avec des écrits d'autres auteurs.

Tableau 1

*Dix objectifs/fonctions associés à la pédagogie de projet*

Objectifs/Fonctions (Perrenoud, 2002)	Liens et précisions écrits par les auteurs du champ
1. Entraîner la mobilisation de savoirs et de savoir-faire acquis, construire des compétences.	Le contexte proposé par la pédagogie de projet offre aux élèves l'occasion de développer dans une même démarche plusieurs compétences liées à une ou plusieurs disciplines (Lanaris, <i>et al.</i> , 2007 ; MEQ, cité dans LeDoux, 2003). De plus, les élèves peuvent améliorer leurs apprentissages disciplinaires et non disciplinaires (p. ex., le développement des compétences relatives au travail en équipe ou à l'utilisation des TIC) (Hasni, <i>et al.</i> , 2011). Ces derniers renvoient aux compétences transversales (MEQ, 2001). A ce sujet, Lafortune (2008) démontre « [...] qu'il est possible de développer des compétences transversales par cette pédagogie [...] » en présentant un tableau dans lequel elle identifie les compétences transversales qu'il est possible de développer pour chacune des étapes liées à la démarche en pédagogie de projet.
2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.	La pédagogie de projet permet aux élèves d'être en contact avec des situations se rapprochant des pratiques sociales. Cela accroît la signification des savoirs et des apprentissages et ces derniers deviennent des outils transférables dans la vie courante. « [...] L'avantage probablement le plus marquant des projets tient au fait qu'ils facilitent le transfert et l'extension des connaissances [...] » (Augers, 1996, p. 158). En effet, le projet permet aux élèves d'interagir dans des situations d'apprentissage concrètes rejoignant leurs intérêts et leur offrant l'occasion de réutiliser leurs apprentissages tout en développant leur créativité.
3. Découvrir des nouveaux savoirs, « des nouveaux mondes » dans une perspective de sensibilisation ou de motivation.	Selon Hasni <i>et al.</i> , (2011) « [...] cet enseignement permet d'aborder les apprentissages en considérant la vie à l'extérieur de l'école [contextualisation] ». Par conséquent, le rehaussement d'une motivation intrinsèque des élèves est alors possible grâce au sens qui est donné aux apprentissages. Par extension, cette motivation peut avoir un impact sur le rendement académique et la réussite scolaire des élèves.

Tableau 1

*Dix objectifs/fonctions associés à la pédagogie de projet (suite)*

Objectifs/Fonctions (Perrenoud, 2002)	Liens et précisions écrits par les auteurs du champ
4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages à mener hors projet.	Dans un contexte de pédagogie de projet, l'enseignant « [...] pose une question dont personne ne connaît la réponse [...] » (Capra et Arpin, 2001, p. 32). Les élèves sont alors confrontés à un déséquilibre cognitif ou conflit cognitif. Pour le surmonter, ils sont invités à s'engager dans une séquence de travail qui leur permettra de trouver une solution (s'approprier le problème, émettre des hypothèses, procéder à la collecte et à la sélection des informations). Le rôle de l'enseignant est alors essentiel pour ne pas amener l'élève trop loin de sa zone proximale de développement et ainsi le démotiver. « [...] La distance entre ce que l'enfant peut effectuer seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte est la zone proximale de développement, espace sur lequel l'apprentissage doit s'effectuer » (Altet, 2001, p. 85).
5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre d'un même projet.	Lors de la mise en œuvre d'un projet, l'enseignant crée des « leçons improvisées » afin d'aider un élève ou un groupe d'élève à surmonter un obstacle (Prud'homme, 2010).
6. Permettre d'identifier les acquis et les manques dans une perspective d'auto-évaluation et d'évaluation-bilan.	Les interactions que favorise la pédagogie de projet amènent l'enseignant à discuter et rétroagir fréquemment avec les élèves sur leurs forces et leurs défis. Ces rencontres semblent solliciter une communication authentique et un respect mutuel entre l'enseignant et ses élèves (Morissette-Pérusset, 2000). Cette complicité peut permettre à l'enseignant de définir un profil global pour chacun de ses élèves et ainsi l'aider à intervenir de manière adéquate et efficace auprès d'eux.

Tableau 1

*Dix objectifs/fonctions associés à la pédagogie de projet (suite)*

Objectifs/Fonctions (Perrenoud, 2002)	Liens et précisions écrits par les auteurs du champ
8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d' <i>empowerment</i> , de prise d'un pouvoir d'acteur.	Apparemment, le contexte proposé par la pédagogie de projet est reconnu pour permettre aux élèves de développer leur estime de soi et leur identité, et ce, plus que dans toute autre approche (Perrenoud, 2002). Cette hausse possible de l'estime de soi peut s'associer notamment aux interventions de l'enseignant qui sont mises de l'avant avec l'intention d'établir une relation ouverte et vraie avec les élèves, mais également grâce aux interactions entre les coéquipiers de la classe qui sont encouragés par la pédagogie de projet (Capra et Arpin, 2001).
9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.	Selon Hasni <i>et al.</i> , (2011), cette démarche soutient le développement de l'autonomie des élèves puisqu'elle les place « [...] dans des situations qui les obligent à prendre des décisions, à faire des recherches, à négocier des solutions avec les pairs, etc. ». De plus, la gestion de classe proposée par la pédagogie de projet les invite à jouer un rôle actif dans la prise de décision et dans l'organisation de la classe. Il s'agit d'une cogestion misant sur les interactions et les échanges. « [...] L'organisation du projet, dans toutes ses phases, se décide conjointement, tant au niveau des apprentissages que des relations interpersonnelles » (Dumas et Leblond, 2002, p. 65).
10. Former à la conception et à la conduite de projets.	Dans une démarche en projet, l'enseignant veille à rendre l'élève progressivement autonome dans la réalisation de projet. Le but consiste à l'outiller à conduire selon une démarche de travail efficace, d'autres projets futurs en classe, mais également dans sa vie en dehors du cadre scolaire.

En somme, Perrenoud (2002) soutient que lors de la mise en œuvre d'un projet, l'enseignant ne doit pas systématiquement viser des apprentissages significatifs pour chacun de ces objectifs. Il doit plutôt prévoir un ou deux objectifs vers lesquels seront orientées ses actions et ses interventions au cours de la démarche « [...] et prendre les autres, s'ils surviennent, comme d'heureux bénéfices secondaires [...] » (Perrenoud, p. 10). Dans l'optique d'atteindre les objectifs ciblés, les actions et les interventions de l'enseignant doivent être planifiées et situées dans un cadre logique et structuré. Dans la mesure où, comme le souligne Guay (2002), il existe une multitude de façons d'initier un projet en classe avec les élèves, il semble pertinent de s'attarder aux principaux modèles québécois de mise en œuvre de la pédagogie de projet.

### **2.1.3 Principaux modèles québécois de pédagogie de projet**

Au Québec, les travaux de Guay (2002), repris par Legendre (2005), permettent de recenser une dizaine de modèles québécois de pédagogie de projet (Appendice A). Ils sont nommés différemment selon les auteurs. Globalement, il est observé qu'indépendamment des modèles, les élèves sont invités à suivre un parcours rigoureux constitué de plusieurs étapes incontournables. Selon les modèles, ces dernières sont quantifiées et nommées de diverses manières (Raby, 2007). Or, dans la diversité des démarches proposées, Legendre (2005) observe qu'il est possible de dégager quatre grandes phases communes. Il propose d'employer l'appellation suivante : une phase de définition, planification, réalisation et communication. Le Tableau 2 reprend les intitulés

proposés par Legendre (2005) et présente une compréhension des buts et une description de ces quatre grandes phases.

Tableau 2

*Quatre phases communes de la pédagogie de projet*

Phases (Legendre, 2005)	Buts et description issus de la recension des écrits
1. Définition	Choix du champ d'étude. Il s'agit pour les élèves de déterminer, à l'aide de la technique du remue-méninge ou de la carte d'exploration, le thème intégrateur de leur projet.
2. Planification	Détermination du but du projet et précision des concepts qui s'y rattachent. Les ressources matérielles et humaines disponibles sont également identifiées en fonction des équipes nouvellement formées selon les intérêts plus spécifiques des élèves.
3. Réalisation	Attribution des rôles de chacun des membres des équipes, précision du but, de l'échéancier et inventaire des ressources humaines et matérielles. La collecte des données est centrale dans cette phase; elle s'effectue et se précise constamment en fonction du but et des découvertes effectuées par l'équipe.
4. Communication et évaluation	Construction et présentation d'un produit qui rend compte de ce que l'équipe a appris et compris. En guise de conclusion, un retour sur la démarche s'effectue afin de fixer des défis et des points à améliorer pour le prochain projet.

Le contexte dans lequel s'articule la mise en œuvre de la pédagogie de projet accorde aux élèves les rôles d'apprenant, de mandataire, de participant et de collaborateur (Proulx, 2004). De ce fait, les élèves sont activement engagés dans leurs apprentissages (Bordallo et Ginestest, 1993; Capra et Arpin, 2001) et doivent progresser au travers des quatre phases de la démarche avec l'objectif d'atteindre un but commun : la présentation d'une production tangible lors de la quatrième phase. Conséquemment, les allers et retours entre les phases sont nombreux et fréquents et encouragent des ajustements continus par les élèves afin qu'ils s'approprient différents types de savoirs. Considérant



ce contexte, un projet ne peut habituellement pas se faire en quelques jours (Raby, 2007). En ce sens, selon le projet, celui-ci peut se vivre pendant « [...] quelques semaines de travail ou quelques mois et même s'étaler sur toute une année [...] » (p. 44). Afin de répondre aux besoins qui se présentent dans le processus, l'enseignant doit apparemment offrir un soutien constant à ses élèves. Pour ce faire, il semble que ses rôles et interventions doivent être orientés à la fois sur le processus d'apprentissage des élèves et sur leur développement personnel et social.

#### **2.1.4 Rôles de l'enseignant en pédagogie de projet**

« [...] Bien que dans l'apprentissage par projet, la place et le rôle de l'enseignant apparaissent plutôt discrets, on aurait tort de considérer leur importance comme secondaire [...] » (Proulx, 2004, p. 35). Ainsi, une analyse des différents rôles proposés par Proulx (2004) (entraîneur, animateur, motivateur, évaluateur) permet de constater que l'enseignant en pédagogie de projet enseigne, certes différemment, mais toujours en tenant compte de ces rôles de manière à atteindre un même but : mettre en place tous les dispositifs nécessaires au développement et à la construction des apprentissages par les élèves (Hinse, 2008). Toutefois, ces dispositifs semblent être sous la gouverne d'un rôle capital : celui de médiateur. Considérant son importance, nous nous y attardons plus longuement.

### 2.1.5 Médiation pédagogique ou enseignant médiateur

La médiation pédagogique telle que définie par Raynal et Rieunier (1997) renvoie « [...] à l'ensemble des aides et des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions, etc.) [...] » (p. 220). Au regard de cette définition, il semble juste de dire que la médiation pédagogique doit être considérée comme étant double, c'est-à-dire que les interventions mises en œuvre par l'enseignant médiateur agissent à la fois sur le plan cognitif et métacognitif (Laferrière et Grégoire, 1998). Ainsi, la médiation pédagogique est cognitive puisque la maîtrise des connaissances déclaratives et procédurales (Tardif, 1992) est visée. « [...] Elle permet aux élèves de progressivement prendre en charge leurs apprentissages (en planifiant, en orientant, en régulant, en vérifiant et en évaluant leur travail) [...] » (Dumas, Leblond, 2002, p. 65).

De plus, et pour reprendre la terminologie de Tardif (1992), le travail de médiation s'intéresse également aux connaissances conditionnelles. Capra et Arpin (2001, 2002) ajoutent que le dialogue pédagogique permet à l'enseignant médiateur de questionner les élèves sur leur façon d'apprendre, sur leurs manières d'interagir avec les autres et avec leur environnement. « [...] L'enseignant, par sa médiation, accompagne et guide les élèves dans sa prise de conscience des opérations qu'il fait pour apprendre [...] » (Capra et Arpin, 2002, p. 16). Par le questionnement, l'enseignant médiateur veut générer des idées, des actions et des découvertes qui sont signifiantes pour les élèves. Il

est responsable de les aider à prendre conscience de leur fonctionnement cognitif, des stratégies d'apprentissage efficaces pour eux ainsi que des moyens qu'ils peuvent utiliser pour s'aider et aider leurs pairs.

Considérant qu'« [...] un projet se réalise grâce à la collaboration et à la coopération entre les élèves [...] » (Raby, 2007, p. 44), il semble juste de préciser que l'enseignant n'est pas le seul médiateur dans la démarche. Lorsqu'ils travaillent en projet, les élèves communiquent entre eux, partagent leurs idées, se questionnent, se confrontent, argumentent et négocient. Ainsi, les coéquipiers sont invités à jouer le rôle de médiateurs en proposant des rétroactions issues de leur réseau de connaissances. Ces échanges amènent, dans bien des cas, des confrontations ou des confirmations sur la validité de leurs connaissances antérieures. Dans ce type d'échange, un déséquilibre sociocognitif est alors possible. Ce dernier est considéré comme une étape essentielle menant ultimement à la consolidation des connaissances (Dumas et Leblond, 2002).

En somme, un enseignant médiateur cherche à centrer ses interventions sur l'acte d'apprendre des élèves, plutôt que sur la transmission des connaissances (Capra et Arpin, 2002). Il semble que dans ce contexte, l'enseignant doit adapter ses interventions « [...] aux différences, aux besoins individuels et aux styles d'apprentissage de ses élèves [...] » (Capra et Arpin, 2001, p. 9). Dans les faits, il doit ajuster l'activité d'apprentissage tout au long de la démarche afin de mieux répondre aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés et de les faire cheminer vers la réussite. À ce propos, tel qu'annoncé au premier chapitre, plusieurs écrits soutiennent que la pédagogie de

projet offre aux élèves, notamment ceux en difficultés, de nombreux bénéfices leur permettant de réussir. Or, cette association entre la pédagogie de projet et le soutien aux élèves en difficulté ne fait pas l'unanimité dans les écrits.

### **2.1.6 Principales inquiétudes associées à la pédagogie de projet**

D'emblée, Hasni *et al.*, (2011) soutiennent que depuis une dizaine d'années, les enseignants impliqués dans leurs projets de recherche en lien avec la pédagogie de projet « [...] déplorent souvent le manque de clarté du discours au sujet de cette approche [...] ». En outre, certains chercheurs se présentent comme des détracteurs de la pédagogie de projet. De ce fait, leurs écrits (Gauthier et Dembelé, 2004; Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2005) relèvent, entre autres, le fait que cette pédagogie n'offre pas les dispositifs nécessaires afin de soutenir les élèves présentant des difficultés d'apprentissage. En inscrivant la pédagogie de projet dans la grande famille des approches par découverte, ces réfractaires affirment qu'à ce jour, il n'existe aucune preuve scientifique convaincante qui justifie la valeur accordée à la pédagogie de projet dans les discours officiels autour de la réforme de l'éducation au Québec. En fait, ces mêmes écrits relèvent qu'à l'heure actuelle, si l'on s'en tient aux résultats de la recherche, l'enseignement explicite ou *the direct instruction*<sup>4</sup> est une approche plus efficace pour soutenir les élèves en difficultés d'apprentissage.

---

<sup>4</sup> Rosenshine (1986, cité dans Gauthier et Dembelé, 2004, p. 24) définit l'enseignement explicite « [...] comme une manière de présenter la matière de façon fractionnée, marquée d'un temps pour vérifier la compréhension tout en assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves [...] ».

Succinctement, ces réfractaires semblent mettre en opposition deux méthodes d'enseignement, soit l'enseignement explicite et la pédagogie de projet. Cette idée de les mettre en opposition pour en discréditer l'une au profit de l'autre est remise en question ici. Il est proposé de considérer que l'enseignement stratégique (Tardif, 1992), qui préconise l'enseignement explicite peut s'intégrer dans la pédagogie de projet. Un récit de pratique ciblé dans la littérature (Prud'homme, 2004) illustre une situation où l'enseignante exploite la pédagogie de projet pour mettre sur pied avec ses élèves une entreprise culinaire. Tout en s'inspirant des travaux de Tardif (1992) pour jouer son rôle de médiateur, elle exploite l'enseignement explicite pour travailler l'apprentissage des notions de mathématiques dont les élèves ont besoin pour cheminer vers la production visée. « En outre, la mise en place de cette démarche permet d'imbriquer d'autres stratégies pédagogiques à l'intérieur de cette séquence d'enseignement » (Prud'homme, 2010, p. 416). Certains auteurs ajoutent que la nature unificatrice de la pédagogie de projet permet d'y incorporer différentes approches et stratégies d'enseignement (Capra et Arpin, 2001; Harvey, 2012; Proulx, 2004; Raby, 2007).

[...] L'apprentissage par projet est porteur de grands espoirs en pédagogie. Mais son efficacité est en grande partie tributaire de son arrimage réussi avec d'autres formules pour compléter et enrichir à la fois la formation globale de l'apprenant. (Proulx, 2004, p. 28)

En ce sens, il semble justifié de considérer que le cadre intégrateur et flexible proposé par cette pédagogie peut faciliter le recours à de multiples approches et stratégies d'enseignement et ainsi soutenir les élèves éprouvant des difficultés. Dans ce cas, il est proposé que l'enseignant « [...] doit manifester un haut degré d'expertise pour établir les

liens entre les disciplines et créer un environnement pédagogique maximaliste extrêmement intégrateur [...] » (Tardif, 1998, p. 116). De plus, il semble intéressant de considérer que le caractère plutôt impopulaire de la pédagogie de projet auprès des enseignants québécois peut être expliqué par cet aspect. En effet, les difficultés rencontrées ou non lors de la mise en œuvre de la pédagogie de projet peuvent être liées à cette habileté particulière que possèdent ou non certains enseignants à jongler avec différents outils pédagogiques afin de soutenir l'apprentissage. Dit autrement, la mise en œuvre efficace de la pédagogie de projet semble nécessiter une expertise dans les savoirs ainsi qu'une habileté particulière lui permettant d'intégrer de multiples approches et stratégies à la démarche en projet afin de répondre aux besoins des élèves dans un groupe.

Afin de poursuivre, un regard critique sur la notion d'expertise semble s'imposer, car « [...] la littérature professionnelle et scientifique fait référence de manière fréquente à l'expertise, à la compétence des enseignants ou encore à leurs connaissances experte sans qu'un effort de conceptualisation soit systématiquement effectuée » (Visioli et Ria, 2009, p. 4).

## **2.2 Expertise enseignante**

### **2.2.1 Origines de l'intérêt porté à la notion d'expertise professionnelle**

D'entrée de jeu, deux principales raisons semblent motiver la volonté des professionnels de l'éducation de vouloir définir l'expertise enseignante. Dans un premier

temps, ce désir semble être issu de « [...] la conjonction d'un besoin reconnu par le public et d'un savoir appuyé sur l'argument de la science [...] » (Deschenaux, 2008). En effet, cet intérêt semble trouver son origine dans un désir de revaloriser l'image sociale attribuée au métier enseignant, qui encore aujourd'hui, est considéré comme une « demi-profession » (Visioli et Ria, 2009). Tel que rapporté par Tochon (2003), actuellement certains secteurs semblent considérer que les experts de l'enseignement sont à l'extérieur de la profession. Pour Tochon (2003), « clamer l'expertise des enseignants c'est reconnaître leur indépendance, c'est accroître le pouvoir et la reconnaissance d'une profession dont la complexité est souvent incomprise » (p. 89).

Dans un deuxième temps, les enseignants, les pédagogues ainsi que les chercheurs se préoccupent de la notion de la qualité d'enseignement. De ce fait, définir l'enseignant expert, sous-entend « [...] qu'il y a des possibilités, pour un enseignant en formation ou déjà formé, d'acquérir ou de perfectionner les compétences qui feront de lui un expert [...] » (Piéron, Delfosse, Ledent et Cloes, 2000, p. 173). Par conséquent, depuis le début des années 1980, les discours ministériels tendent à inscrire le concept d'expertise enseignante dans une perspective de professionnalisation du métier (Tochon, 2003).

### **2.2.2 Définition de l'expertise enseignante**

Les auteurs du champ s'entendent pour dire que la définition de l'expertise n'est pas arrêtée. Visioli et Ria (2009) soutiennent que le terme d'enseignant expert est souvent confondu avec ceux d'enseignant efficace, expérimenté, chevronné, compétent ou professionnel. « Le seuil d'expertise est difficile à fixer [...] »

(Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996, p. 241). Considérant que la définition même de l'expertise semble ne pas faire consensus (Tochon, 1991, Visioli et Ria, 2009), il est proposé non pas de définir spécifiquement l'expertise enseignante, mais bien de retracer des caractéristiques déterminantes permettant de repérer des enseignants experts.

### 2.2.3 Caractéristiques de l'enseignant expert

Le tableau 3 présente les intitulés des travaux de Garmston (1998) tels que traduits et repris par Tochon (2003) et décrit de quelle manière les experts enseignants semblent se démarquer dans différents domaines en lien avec l'enseignement.

Tableau 3

*Caractéristiques de l'enseignant expert en fonction des différents domaines associés à la pratique enseignante*

Domaines	Description des caractéristiques et liens avec des auteurs
1. Matière ou savoir disciplinaire	Les experts démontrent une connaissance approfondie des contenus disciplinaires à enseigner (Legendre, 2005). Ils possèdent ainsi l'aisance nécessaire ainsi que les aptitudes pour les adapter aux diverses situations pédagogiques présentes en classe. (Tochon, 2003)
2. Pédagogie et répertoire de stratégies d'enseignement	Les experts maîtrisent une quantité importante de notions, de stratégies, de formules tant au niveau du savoir didactique que de la gestion de classe (Berliner, 1986; Piéron <i>et al.</i> , 2000).
3. Élèves et manière dont ils apprennent	« Les expert connaissent bien leurs élèves et sont sensibles à leurs stades de développement, aux différences de genre, de style et de culture ». (Tochon, 2003, p. 91)
4. Connaissance de soi : valeurs, standards, convictions	« Les experts font usage de leur connaissance de soi dans leur enseignement. La prise de conscience de leurs préférences, valeurs, choix de vie sous-tend les décisions mais prévient aussi les biais liés à leur orientation personnelle ». (Tochon, 2003, p. 91)



Tableau 3

*Caractéristiques de l'enseignant expert en fonction des différents domaines associés à la pratique enseignante (suite)*

5. Processus didactiques	Les experts ne se place pas en simple exécution d'une procédure ou d'un protocole et n'économisent pas leur jugement professionnel (Desgagné, 2005). Ce dernier se traduit par leur autonomie réflexive devant les diagnostics à poser et les décisions à prendre face aux styles d'apprentissage des élèves. Cette autonomie est d'ailleurs aux fondements de l'exercice d'une professionnalité (Desgagné, 2005). L'enseignant expert peut automatiser les routines d'action afin d'intervenir adéquatement face aux réactions cognitives et affectives des élèves à leurs apprentissages (Legendre, 2005). Il possède « [...] un sens global de la situation, de sorte qu'il y répond avec fluidité, sans même y penser » (Piéron <i>et al.</i> , 2000, p.174).
6. Interaction avec les collègues	« Les enseignants experts stimulent leur communauté scolaire, accroissent la motivation de leurs pairs dans la création de projets communs, dans les activités en collaboration, la réflexion et le dialogue » (Tochon, 2003). De plus, les experts font parfois des performances exceptionnelles desquelles les membres de la communauté professionnelle peuvent tirer parti (Berliner, 1986; Piéron <i>et al.</i> , 2000).

En somme, plusieurs écrits s'entendent sur le fait que l'expertise et ses manifestations doivent d'abord et avant tout être reconnues comme telles par les pairs et l'entourage (Berliner, 1986; Deschenaux, 2008; Legendre, 2005; Tochon, 1991; Visioli et Ria, 2009). « [...] Il ne suffit pas de se déclarer soi-même compétent pour l'être [...]. L'expertise est donc un statut que le public attribue aux professionnels [...] » (Deschenaux, 2008).

### 2.3 Question et objectifs spécifiques de recherche

En somme, les écrits empiriques et théoriques démontrent que la pédagogie de projet offre aux élèves et à l'enseignant un contexte leur permettant de bénéficier de plusieurs avantages.

Simultanément, ces mêmes écrits relèvent que les enseignants résistent à mettre en œuvre cette approche, et ce, malgré le fait qu'on lui reconnaisse un grand potentiel pour soutenir la réussite des élèves.

Or, la recherche cible certains enseignants qui ont mis en œuvre cette pédagogie avec efficacité, et ce, malgré les obstacles répertoriés. Les résultats de ces recherches semblent souligner le fait que pour permettre aux élèves de rencontrer les nombreux avantages relevés, ces enseignants ont développé une certaine expertise notamment pour jongler avec les différentes méthodes d'enseignement et les stratégies qui peuvent s'associer à cette approche pédagogique. C'est au départ des considérations précédentes que la question générale de recherche se précise : comment un enseignant reconnu comme expert en pédagogie de projet met-il en œuvre la démarche dans une classe du primaire? Enfin, les objectifs l'entourant se définissent comme suit : 1- décrire et analyser la mise en œuvre d'une pédagogie de projet par l'enseignant reconnu comme expert, 2 - décrire et analyser les obstacles qui se présentent dans la mise en œuvre de cette pédagogie ainsi que 3- documenter les stratégies de l'enseignant pour faire face ou contourner ces obstacles.

### **Chapitre 3 : méthodologie**

La méthodologie renvoie à « [...] un ensemble de points de vue et de perspectives sur la recherche [...] » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 113). Les choix méthodologiques doivent d'abord être déterminés en fonction de celle-ci. Une fois cette étape réalisée, il est possible pour le chercheur de choisir des techniques de travail et des façons de recueillir les données qui guideront le « comment faire » de sa recherche. Inévitablement, le chercheur doit porter une attention particulière au fait que le problème de recherche, le cadre de référence ainsi que la méthodologie doivent former un tout cohérent et ordonné.

Ce chapitre vise à décrire la méthodologie envisagée pour cette étude. D'emblée, son devis est présenté afin de comprendre la logique dans laquelle cette étude de cas s'inscrit soit la compréhension du sens que donne un enseignant reconnu comme expert en pédagogie de projet à sa pratique. Par la suite, une explication détaillée du déroulement du processus de recrutement du participant permet de comprendre le cadre rigoureux dans lequel la sélection s'est effectuée. En dernier lieu, nous décrivons les outils employés afin de procéder à la collecte des données. Le processus de traitement et d'analyse de ces données est également traité et annonce le récit de pratique figurant au chapitre subséquent.

### **3.1 Devis de recherche**

Avant tout, il semble pertinent de rappeler que la mise en œuvre d'une pédagogie de projet paraît proposer des défis importants aux praticiens. Or, les écrits donnent des exemples de mise en œuvre par certains enseignants et rendent compte d'effets positifs de l'implantation de cette pédagogie (Cantin *et al.*, 2002; Capra et Arpin, 2001; Collectif Morissette-Pérusset, 2000; Mitchell *et al.*, 2009). Dans ce contexte, cette recherche désire mieux comprendre le sens que donne un enseignant reconnu comme expert en pédagogie de projet à sa réalité dans le contexte de l'école québécoise. Conséquemment, cette démarche s'inscrit dans la famille des recherches qualitatives et interprétatives (Savoie-Zajc, 2004) et « [...] tente de comprendre de façon riche le phénomène à l'étude à partir des significations que les auteurs de la recherche leur donnent [...] » (Potter, cité dans Savoie-Zajc, 2004, p. 126). Dans cette perspective, il

apparaît pertinent de s'intéresser à la pratique d'un enseignant afin de dégager son point de vue et son expérience précise concernant la mise en œuvre de la pédagogie de projet.

La philosophie d'une « pensée par cas » (Passeron et Revel, 2005) est mise de l'avant :

[...] L'idée qu'il peut être inspirant, voire formateur, pour des apprentis ou même des enseignants en place toujours soucieux de continuer à apprendre, de s'appuyer sur des témoignages d'expériences vécues pour réfléchir sur les enjeux fondamentaux d'une pratique qu'ils partagent [...]. (Desgagné, 2012)

Pour cette recherche, l'étude de cas apparaît comme une approche tout indiquée pour mettre en lumière la pratique d'un enseignant et la rendre inspirante et accessible pour d'autres praticiens, entre autres, par les multiples observations auxquelles elle donne lieu et pour le caractère poussé de son analyse (Yin, 2003, cité dans Fortin, 2006).

### **3.2 Étude de cas**

A priori, l'étude de cas se retrouve parmi les approches de recherche empiriques les plus anciennes. Cependant, la reconnaissance de sa valeur scientifique n'a pas toujours fait l'unanimité. Au début du 20<sup>ième</sup> siècle, cette approche connaît un essor aux États-Unis notamment en psychologie et en médecine. À ce sujet, les premiers médecins-chercheurs procèdent à l'étude des cas particuliers pour comprendre des maladies et expérimenter des médicaments (Roy, 2003). Néanmoins, certains chercheurs comparent l'étude de cas aux études journalistiques et lui reprochent un manque de rigueur au plan méthodologique. Ainsi jugée, l'étude de cas est considérée comme accessoire aux autres devis. Aujourd'hui, les méthodologues ont apporté plusieurs modifications à ce devis afin d'en assurer la rigueur scientifique. Ainsi, « [...] parmi les avantages de cette

approche, on peut mentionner l'information détaillée que l'on obtient sur un phénomène nouveau, les idées qu'elle permet de dégager [...] » (Yin, cité dans Fortin, 2006). Dans ces conditions, l'étude de cas est largement privilégiée et reconnue tant en recherche qualitative que quantitative. Ce projet de recherche s'inscrit dans une visée compréhensive. Ainsi, ce type d'approche est envisagée afin de « [...] mettre en évidence des cas exemplaires ou même exagérés pour étudier ou illustrer un phénomène [...] » (Roy, 2003, p. 166). La méthodologie envisagée dans le cadre de cette recherche se rapproche davantage de l'étude de cas interprétative-descriptive proposée par Merriam (1988). « [...] En mettant l'accent sur la découverte et sur la compréhension du cas à l'étude, cette approche est la plus prometteuse au terme d'avancement de la pratique éducative [...] » [traduction libre], (p. 211). Ainsi, ce type d'étude suggère la description détaillée et précise du cas et du contexte dans lequel s'inscrit la recherche. Conscient du potentiel de généralisation très limité des résultats d'une étude de cas, le chercheur vise généralement la construction de théorie nouvelle, l'observation d'un phénomène ou la découverte de nouveaux faits (Karsenti et Demers, 2004). « [...] Certains auteurs qualifient même l'étude de cas descriptive comme athéorique c'est-à-dire qu'elle évolue sans être guidée par des hypothèses de recherche et qu'elle n'est pas motivée par la généralisation » (Karsenti et Demers, 2004, p. 218).

Enfin, dans l'optique de documenter la complexité souvent associée à la mise en œuvre de la pédagogie de projet en classe, cette recherche s'intéresse aux représentations d'un enseignant(e) du primaire reconnu pour son expertise en lien avec cette pratique, et ce en fonction de son contexte d'action. Afin d'avoir accès à ces données, six outils de

collecte de données sont retenus dans la mesure où ils offrent à la chercheuse la possibilité d'un contact personnel avec le participant dans son environnement (entretiens individuels semi-dirigés, séance d'observation non-structurées, journal de la chercheuse, documentations).

### **3.3 Collecte des données**

Dans le cadre d'une étude de cas, il est fortement recommandé d'utiliser la triangulation méthodologique afin d'assurer la représentativité de la réalité observée (validité interne) et le potentiel de transférabilité de la recherche (validation externe). La triangulation méthodologique demande au chercheur de faire appel à de multiples instruments de mesure afin d'observer l'objet d'étude sous différents angles et points de vue et ainsi de l'observer de manière à rendre un portrait le plus juste possible de l'objet d'étude. Pour reprendre Savoie-Zajc (2008), chaque outil « [...] fait ressortir des aspects que l'autre ne peut aborder [...] » (p. 128).

#### **3.3.1 Outils de collecte de données**

Cette recherche assure la triangulation méthodologique en recourant à six outils pour l'étude d'un même phénomène, soit la mise en œuvre d'une pédagogie de projet en classe du primaire.

Dans la mesure où cette recherche s'inscrit dans une perspective de documenter comment une enseignante reconnue pour sa pratique exemplaire en pédagogie de projet comprend sa réalité, l'entretien individuel semi-dirigé est d'abord exploité en amont des

séances d'observation en classe.<sup>5</sup> Ce dernier permet à la chercheuse d'interagir avec la participante afin de recueillir des informations lui permettant, lors de l'analyse, de contextualiser et d'enrichir les données recueillies. Cet entretien s'échelonne sur près de deux heures, et est guidé par un canevas d'entretien (Appendice D) Concrètement, il permet à la participante de raconter sa démarche d'appropriation (comment elle a intégré cette approche dans son enseignement) et de fournir des informations sur la prochaine démarche en projet qu'elle envisage avec ses élèves.

Le deuxième outil consiste à effectuer des séances observations non-structurées en classe (Fortin, 2006). Ce type d'observation offre « [...] une plus grande flexibilité dans la façon de recueillir les données et de les interpréter [...] » (p. 300-301). Avant de poursuivre, il semble juste de préciser que par l'observation sur le terrain, la chercheuse veut repérer comment l'enseignante intervient selon les quatre grandes phases de la mise en œuvre d'un projet (Legendre, 2005) : phase de définition, de préparation, de réalisation et de communication/évaluation. Fortin (2006) souligne qu'une des formes d'observation non-structurée les plus couramment utilisée est l'observation participante et « [...] vise à aider les participants à dégager le sens de leurs actions [...] [tout en impliquant que la chercheuse s'intègre] [...] complètement dans le groupe social qu'elle s'est donné pour tâche d'étudier [...] » (Fortin, 2006, p. 301). Initialement, quatre séances d'observation participante d'une heure sont prévues et visent la compréhension des actions de l'enseignant et de ses élèves lors de la mise en œuvre de la pédagogie de

---

<sup>5</sup> Au préalable, le certificat d'éthique et de déontologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Annexe B) ainsi que son renouvellement (Annexe C), furent obtenus.



projet. Cependant, considérant que la participante détermine à quel moment elle invite la chercheure dans sa classe, il demeure possible que le nombre et la durée des séquences d'observation soient modifiés. Cela s'explique par le fait qu'il est difficile d'anticiper la durée et le déroulement d'une démarche où les élèves peuvent vivre de nombreux allers et retours entre les phases. C'est dans cette perspective que neuf séances d'observation se sont déroulées. Enfin, celles-ci semblaient nécessaires afin de soutenir une compréhension en profondeur du travail effectué par l'enseignante.

Le journal est tenu par la chercheure dès que le premier contact avec la participante est établie, et ce, jusqu'à la fin du processus d'analyse des données. Ce troisième outil permet à la chercheure de noter ses impressions, les événements marquants ainsi que certains propos tenus par l'enseignante et les élèves. Ce moyen lui permet d'adopter une pratique réflexive tout en lui permettant de tenir compte, durant l'analyse, du contexte dans lequel se déroulent les communications, les observations et l'organisation du devis de recherche en collaboration avec la participante.

Le quatrième outil est une rencontre finale, individuelle et semi-dirigée en aval des observations en classe. En raison de circonstances incontrôlables, cette rencontre n'a pu être enregistrée. Cette rencontre permet à la chercheure de valider avec la participante le récit présentant les résultats de l'analyse des données recueillies. Il est utile de préciser que préalablement à cette rencontre, la chercheure contacte la participante afin de lui offrir la possibilité de lire, de réfléchir et de commenter ce récit. De cette manière, la chercheure veut respecter le temps de réflexion de la participante tout en allant en

profondeur sur les éléments mis en lumière par la participante et en maximisant le temps accordé à la rencontre finale (deux heures). Cette démarche assure la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude (Savoie-Zajc, 2004) et consolide ainsi la rigueur et la fiabilité méthodologique de cette recherche qualitative. De plus, cette rencontre permet à l'enseignante de donner suite à la recherche et d'enrichir sa pratique professionnelle par le partage et la réflexion suscitée par les échanges.

L'ajout d'un cinquième outil, soit la consultation de documents produits ou non par la participante, semble pertinent dans la mesure où il constitue un complément qui supporte les données recueillies grâce aux autres moyens de collecte de données. Ainsi, cet outil assemble diverses documentations exploitées par l'enseignante lors de la planification et de la préparation du projet ainsi que celles présentées et utilisées par les élèves durant la mise en œuvre de la pédagogie de projet en classe (N=8).

Enfin, des photographies prises sans la présence des élèves et illustrant l'organisation de la classe ainsi que certains éléments en lien avec la mise en œuvre du projet constituèrent le sixième et dernier outil.

En somme, la diversité des données recueillies assure le travail de triangulation des méthodes de collecte employées de manière à comprendre le sens d'un objet complexe : la pratique professionnelle d'une enseignante du primaire.

### 3.4 Sélection de la participante

Dans l'attente d'une définition scientifique de l'expertise enseignante, l'utilisation de critères multiples peut s'avérer un bon moyen pour assurer la rigueur méthodologique (Tochon 1991). Dans ce sens, les auteurs du champ proposent une liste de critères et de précautions à mettre de l'avant lors de la sélection de participants. Ainsi, en se basant sur les travaux de Tochon (1991), mais aussi sur ceux d'autres spécialistes de ce domaine de recherche (Berliner, 1986 ; Visioli et Ria, 2009) ; cinq critères de sélection sont retenus. D'entrée de jeu, l'enseignant doit être diplômé universitaire en éducation (1-critère de la formation scientifique spécifique). De plus, Berliner soutient qu'après de nombreuses études sur le cycle de vie des enseignants, l'expertise est liée à de bonnes connaissances de base du domaine professionnel. De ce fait, le participant doit être enseignant du primaire et mettre en œuvre la pédagogie de projet dans sa classe depuis au moins 5 ans (2- critères de l'expertise et 3- du succès). Ensuite, Visioli et Ria ainsi que Tochon soutiennent que l'autoformation par la pratique réflexive et la participation à des recherches-actions ou à des innovations pédagogiques font progresser le niveau d'expertise. Ainsi, l'enseignant doit avoir participé à l'une ou l'autre de ces activités de développement professionnel. Pour Tochon (1991), un critère additionnel est le nombre de perfectionnements auxquels a participé l'enseignant (4-critère de la formation pédagogique). Enfin, l'enseignant doit être reconnu, voire recommandé, par ses pairs (collègues, direction, conseillers pédagogiques) comme étant expert en pédagogie de projet (5-critère de la reconnaissance).

En bref, selon Tochon (1991), ces critères de sélection sont critiquables et méritent d'être cumulés pour éviter les biais. De ce fait, l'enseignant sélectionné pour participer à cette recherche doit répondre au plus grand nombre possible de ces critères, voire à la totalité.

### **3.4.1 Le déroulement de la sélection du participant**

Dans un premier temps, afin d'identifier un enseignant reconnu par ses pairs pour son expertise en pédagogie de projet, une lettre d'information fut envoyée aux directions d'établissement et aux conseillers pédagogiques des commissions scolaires à proximité de l'institution d'attache de la chercheure afin de leur expliquer le projet de recherche et de solliciter leur collaboration pour identifier des enseignants pouvant faire partie de la liste des participants potentiels (Appendice E).

Au terme de cette démarche, une chercheure/conseillère pédagogique répondit par courrier électronique et proposa la participation d'une enseignante du primaire. Cette dernière fut aussi recommandée par une conseillère pédagogique régionale. C'est au cours de ces communications électroniques que la chercheure obtint son adresse de messagerie électronique. Les deux spécialistes en pédagogie ajoutèrent que cette enseignante porte un intérêt particulier à la pédagogie de projet et, de par son expérience, est assurément une excellente participante pour notre projet de recherche.

Dans un deuxième temps, la chercheure entra en contact avec cette enseignante et fixa un rendez-vous téléphonique afin de lui présenter son projet et de lui fournir un

document d'information (Appendice F). D'emblée, l'enseignante manifesta son désir de s'impliquer dans cette recherche. Suite aux informations retenues lors de cet appel téléphonique, la chercheure sélectionna la participante. Ce choix s'appuya, d'une part, sur le fait que celle-ci sembla démontrer un intérêt marqué pour le champ d'étude et, d'autre part, sur le fait qu'elle répondit aux critères de sélection que nous avons décrit plus précisément à la section 3.4.

Dans un troisième temps, un second rendez-vous téléphonique permit de planifier la première rencontre qui se déroula dans l'établissement scolaire de la participante. C'est au cours de cette première visite que la chercheure remit une lettre à la direction lui demandant d'autoriser formellement que le projet de recherche se déroule dans son établissement (Appendice G). À cette étape, le formulaire de consentement fut alors remis à la participante sélectionnée afin d'obtenir son consentement éclairé et écrit (Appendice H). Ce formulaire donna le détail des implications de sa participation (participation volontaire, sans bénéfice monétaire), de la confidentialité des données et confirme son consentement à participer librement à ce projet de recherche. Enfin, bien que la participation des élèves ne fût pas directement sollicitée, une lettre d'information fut remise aux parents une semaine avant la première séance d'observation afin de les informer de la tenue du projet de recherche dans la classe de leur enfant (Appendice I).

Issue des données recueillies lors du premier appel téléphonique et de l'entretien initial, la section suivante présente l'histoire professionnelle du cas à l'étude ainsi que les données sociodémographiques inhérentes. Cette présentation du cas permet de rendre

compte des éléments attestant que cette enseignante répond adéquatement à tous les critères de sélection liés à l'expertise en pédagogie de projet et également de fournir des précisions quant au milieu dans lequel se déroule l'étude de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet en contexte scolaire québécois.

### **3.4.2 Présentation du cas**

#### ***3.4.2.1 Son histoire professionnelle et ses formations pédagogiques***

Bien qu'en septembre 2011, Josée<sup>6</sup> entame sa 29<sup>ième</sup> année comme enseignante du primaire, ce métier n'est pas son premier choix de carrière. En effet, en 1976, elle complète un diplôme d'études collégiales en sciences sociales et amorce sa démarche d'inscription à l'Université. À l'époque, l'établissement demande à l'étudiant de faire deux choix. De ce fait, Josée opte pour le Baccalauréat en sciences sociales et celui en sciences de l'éducation. Finalement admise dans les deux domaines, ses intérêts rejoignent davantage le Baccalauréat en sciences sociales. L'été suivant son admission, elle rencontre une amie qui occupe le poste de travailleuse sociale. Cette dernière lui partage son expérience du métier et lui parle brièvement de quelques cas actuellement sous sa charge. Josée est alors confrontée par la dure réalité qui touche certains enfants et conçoit mal de quelle manière elle peut réussir, émotionnellement, à travailler avec cette

---

<sup>6</sup> Dans le cadre de cette recherche, des précautions sont mises de l'avant afin de respecter les règles déontologiques du Comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Par conséquent, les données recueillies au cours de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification du participant. La confidentialité est assurée par un nom fictif pour le participant (Josée). Les résultats de la recherche seront diffusés sous forme d'articles et de mémoire, mais ne permettront pas d'identifier les participants ou les élèves impliqués.

clientèle. À partir de ce moment, il devient limpide pour elle que le métier de travailleuse sociale n'est pas son domaine. Ainsi, avant même d'avoir débuté son Baccalauréat en sciences sociales, elle se redirige en enseignement, une profession qu'elle qualifie de « connexe » (Ent. Pré., p. 17)<sup>7</sup>, puisqu'elle lui permet également de venir en aide aux enfants. Dans les faits, elle complète un Baccalauréat en enseignement préscolaire et élémentaire en 1978.

Depuis le début de sa carrière d'enseignante, Josée a le souci de maintenir sa formation initiale à jour. Ainsi, elle s'inscrit à plusieurs formations et à des perfectionnements offerts par sa commission scolaire. À titre d'exemple, à ce jour, cette enseignante a pris part à des formations sur l'apprentissage en coopération, sur les intelligences multiples, sur la programmation neurolinguistique [PNL], sur les technologies de l'information et des communications [TIC], sur l'enseignement stratégique, sur l'évaluation, sur les sciences et sur la formation des enseignants (Ent. Pré., p. 2-3). De 1983 à 1986, elle complète également un diplôme en sciences et en mathématiques et assiste à de nombreuses formations données par les coauteurs des manuels « défis mathématiques » (Lyons et Lyons, 2000).

De 1990 à 1992, Josée est formée et guidée en pédagogie de projet par des auteures reconnues dans le domaine : Louise Capra et Lucie Arpin (2001). Suite à cela, elle commence à intégrer cette approche à sa pratique. En 1995, après une quinzaine d'années en enseignement, Josée s'engage dans une formation s'échelonnant sur près de

---

<sup>7</sup> Une légende est présentée, en Appendice J, afin de préciser la source des verbatim présentés.

trois ans avec Antoine De la Garanderie, reconnu par plusieurs comme « le père de la gestion mentale ». Cette enseignante déclare que ces formations font partie des événements marquants et déterminants de sa carrière. Un an après le début de cette formation, son expertise dans le domaine est déjà reconnue lorsqu'un ami et conseiller pédagogique sollicite Josée afin de produire des séquences vidéo présentant des interventions auprès de ses élèves lors des étapes de la gestion mentale. Ce projet vise à produire des documents visuels accessibles et concrets pour les enseignants en prévision d'animations et de formations en gestion mentale qu'on lui demande d'offrir au sein de sa commission scolaire.

En 1992-1994, Josée est invitée à s'impliquer dans une formation des enseignants en pédagogie de projet au sein des commissions scolaires de sa région administrative. Plus précisément, elle ajoute que « [...] ce qu'on faisait, c'est qu'on accompagnait des enseignants. Alors, je parlais de ce que l'enseignant faisait pour l'amener aux projets. On suivait les enseignants dans leurs projets [...] » (Ent. Pré., p. 3). Dans le cadre de cette tâche d'animation et d'accompagnement, Josée est libérée 20 jours durant l'année scolaire par sa commission scolaire afin de soutenir et guider des enseignants volontairement inscrits à cette formation.

[...] Ca ne changeait pas tout parce que les enseignants [...] quand tu arrives et que tu leur parles du projet, c'est beaucoup! C'est gros! [...] Donc, ils voient le projet comme une montagne. Mais là en partant de ce qu'ils faisaient, [c'était plus facile] [...]. C'est, une démarche dans le fond qu'on leur donnait, qu'on suivait. Voilà, j'ai adoré! [...]. (Ent. Pré., p. 4)



En 2000, au terme d'un mandat de formation, Louise Capra et Lucie Arpin entament la rédaction d'un ouvrage traitant de la pédagogie de projet. Elles proposent à Josée d'y collaborer en écrivant un récit relatant la mise en œuvre d'un projet vécu avec ses élèves. De plus, Josée propose aux auteures d'ajouter une section sur la gestion mentale dans leur ouvrage. À la demande des auteures, elle valide le contenu de cette section particulière. Celle-ci figure d'ailleurs dans la version finale de l'ouvrage (Capra et Arpin, 2001). Durant cette même période, l'expertise de Josée est une fois de plus reconnue puisqu'elle est invitée à partager son expérience lors d'un colloque international sur la gestion mentale. Avec quelques-uns de ses élèves, elle y explique, notamment, sa compréhension du concept et l'union possible entre la pédagogie de projet et la gestion mentale.

Josée soutient que sa pratique actuelle est grandement influencée par les diverses formations auxquelles elle a participé. Elle se dit curieuse et semble vouloir enrichir son enseignement afin de parvenir à l'adapter selon les tendances et les résultats de recherche. Aujourd'hui, en tant qu'enseignante associée, elle accueille plusieurs stagiaires dans sa classe et « [...] entre en projet avec elles [...] » (Ent. Pré., p. 14). Au moment de notre projet de recherche, elle relate être engagée dans une formation en continuum de lecture et s'intéresse à la lecture guidée d'un texte informatif lors du travail en projet.

### *3.4.2.2 Description de son milieu scolaire*

Depuis six ans, Josée enseigne dans une école située sur un vaste territoire composé essentiellement de plaines ayant une vocation agricole. Cette école préscolaire primaire assure la scolarisation des élèves de cette ville et des villages environnants comptant près de 5000 habitants majoritairement francophones et nés au Québec. Sur le site Internet de l'école, il est précisé que pour l'année scolaire 2010-2011, l'école accueille 426 élèves. Les données relatives à l'indice de défavorisation<sup>8</sup> de ce milieu scolaire indiquent que la clientèle qui la fréquente a un revenu relativement faible (indice de 8/10). De plus, le profil de scolarité des parents est légèrement plus faible que les comparables (indice de 5/10). À titre informatif, ces données orientent les décisions relatives à l'aide financière accordée aux écoles par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. Ainsi, plus une école a un indice élevé, plus elle a accès à des services et des ressources nécessaires afin de répondre aux besoins spécifiques de sa clientèle.

L'école dispose d'un vaste gymnase, un local de musique et d'anglais, une bibliothèque et un aménagement extérieur récemment restauré afin de favoriser la

---

<sup>8</sup> Ces données sont calculées en fonction de deux indices. Le premier indice renseigne sur le niveau socio-économique du milieu et est calculé en fonction de la proportion des mères sans diplôme, pour une pondération de deux tiers, et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein, pour une pondération d'un tiers. Le second indice (indice du seuil de faible revenu) représente la proportion de familles avec des enfants ayant déclaré un revenu équivalent ou inférieur au seuil de faible revenu. Ce dernier est établi en tenant compte de la taille de la famille et de du territoire de résidence des familles. Finalement, afin de situer la place relative de chaque école par rapport à l'ensemble des écoles publiques, les indices annuels pour les écoles primaires sont regroupés en rangs déciles.  
Repéré à : [www.mels.gouv.qc.ca](http://www.mels.gouv.qc.ca)

coopération et la diminution des conflits lors des récréations. De plus, un laboratoire d'informatique équipée d'une vingtaine d'ordinateurs est accessible selon un horaire déterminé en équipe-école, soit deux périodes aux six jours. Toutefois, une dizaine de périodes sont volontairement laissées vacantes dans la grille horaire afin de permettre aux enseignantes d'ajouter des périodes supplémentaires à leur agenda. Enfin, un service de garde le matin, le midi et le soir ainsi que des périodes d'aide aux devoirs sont également offerts aux parents. Des services d'orthopédagogie, de psychologie et d'orthophonie sont également accessibles.

#### ***3.4.2.3 Description de l'organisation et de la structure de sa classe***

Plusieurs éléments composent l'organisation et la structure de la classe de Josée. D'emblée, un survol de sa classe (présenté à la figure 1) permet d'observer qu'elle ne comporte aucun pupitre. En effet, lorsqu'elle est affectée dans une nouvelle école, Josée aménage sa classe avec ses propres tables rectangulaires et demande que l'école remise les pupitres existants. Elle propose ainsi à ses élèves de travailler conjointement en équipe de trois. Par conséquent, les effets personnels des élèves ainsi que leurs articles scolaires (cahiers interlignés, agenda, duo-tang, etc.) sont placés dans leur boîte personnelle sous leur table. De plus, un panier collectif est placé au centre de ces tables et permet aux élèves d'y déposer leurs crayons et leurs effaces. Aux dires de Josée, les déplacements au sac d'école rangés dans le corridor sont ainsi réduits. Un numéro est également inscrit au dos des chaises. Ce numéro se rapporte à celui attribué à chaque

élève en début d'année. Tous ces dispositifs permettent aux élèves de se déplacer rapidement d'une table à une autre seulement avec leur chaise et leurs matériels.

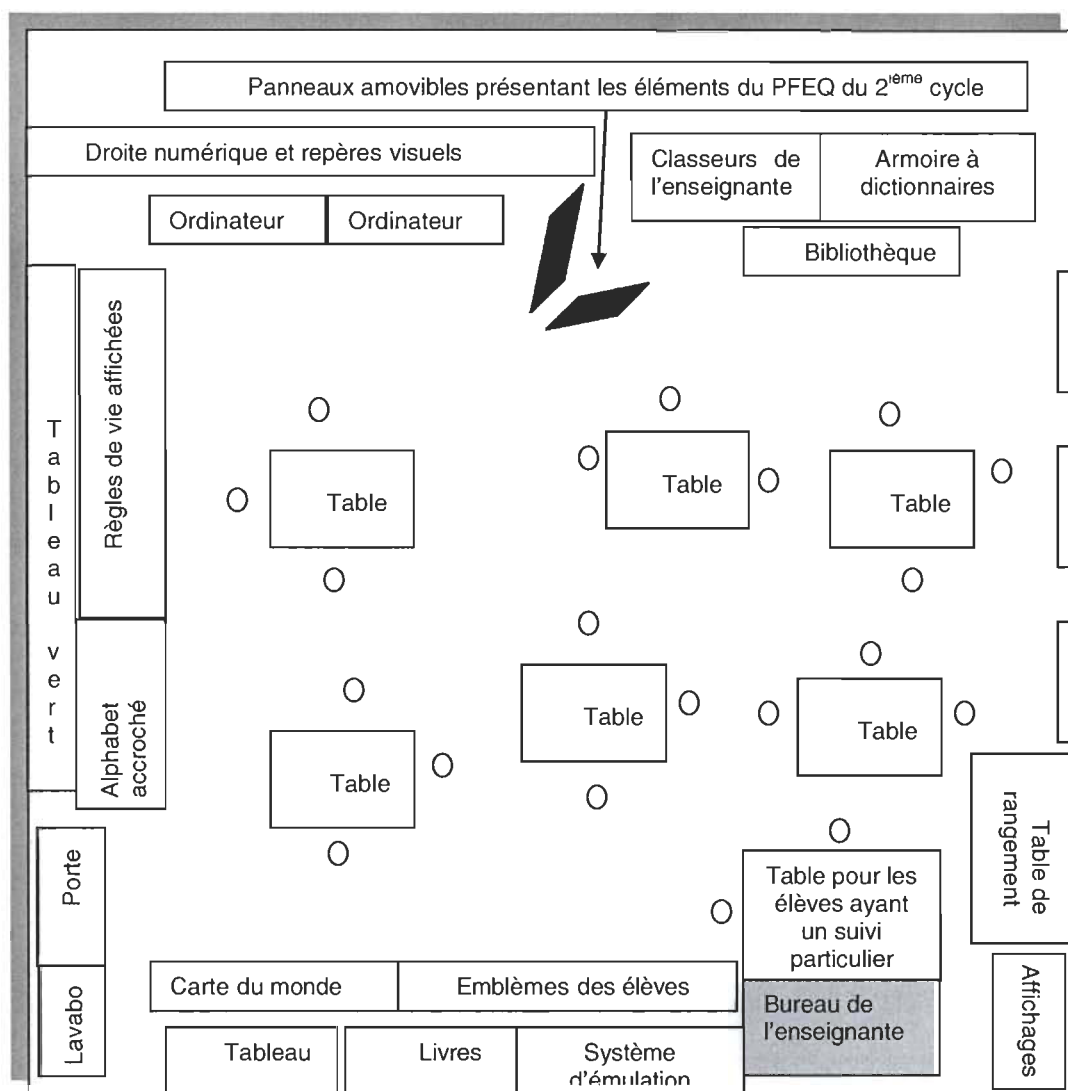


Figure 1. Survol de la classe de la participante.

Plusieurs créations des élèves sont disposées sur les murs de cette classe. À titre d'exemple, dès le début de l'année, Josée propose à ses élèves de réaliser un emblème les caractérisant. Ces derniers restent accrochés au mur durant l'année scolaire. Également, des repères visuels tapissent les murs de la classe (alphabet, droites

numériques, codes de correction, règles d'accord, etc.). Plusieurs d'entre eux sont produits par ses élèves. Les règles de vie de la classe sont également clairement affichées. Elles se résument en quatre règles principales : 1- je participe et je fais le travail demandé, 2-j'écoute et je lève la main, 3- je respecte en parole et en geste, 4- je respecte le matériel (le mien et celui des autres). De plus, deux postes d'ordinateur fonctionnels, des dictionnaires et une bibliothèque de classe sont disposés dans un coin qui pourrait s'apparenter à un mini centre de ressources.

#### ***3.4.2.4 Présentation générale de son groupe-classe***

Lors du recensement des élèves effectué en septembre 2010, 65 élèves sont répartis dans les trois classes de 3<sup>ième</sup> année. En date de janvier 2011, celle de Josée est composée de 21 élèves. Cette enseignante indique que le partage des élèves entre les trois classes est fait équitablement en fonction du profil scolaire des élèves (difficultés ou particularités académiques ou comportementales). Par conséquent, la classe de Josée intègre des élèves qui ont un cheminement habituel ainsi que ceux qui réclament des besoins et un suivi particuliers sur le plan scolaire ou comportemental. Dans ces derniers cas, un plan d'intervention précis est établi lors d'une rencontre entre l'enseignante, l'élève, les parents, le directeur de l'établissement et certains acteurs des services complémentaires. De plus, afin d'intervenir plus efficacement auprès de ces élèves, Josée les assigne, à plusieurs reprises durant l'année, à une table près de son bureau (voir la figure 1). Afin de comprendre plus en profondeur les actions mises en place par Josée pour intervenir auprès d'eux lors d'un projet, il est proposé de s'attarder au profil

particulier de trois élèves présents dans sa classe : 1-Benjamin qui est atteint d'un trouble envahissant du développement [TED], 2-Annabelle qui a un trouble de déficience de l'attention avec hyperactivité [TDAH] et 3-William qui présente une forte tendance à se dévaloriser.

- Benjamin

De manière générale, Benjamin est un élève souriant et attachant. Au niveau de sa cellule familiale, Josée signale qu'il vit seul avec sa mère. Cette dernière se dit démunie quant au trouble envahissant du développement de son fils. Il prend également une médication (Ritalin) l'aidant à stabiliser sa concentration. Toutefois, Josée signale qu'il arrive que Benjamin ne la prenne pas le matin. Ainsi, cet élève arrive souvent agité en classe et peut difficilement se mettre au travail. Dans ce cas, Josée lui propose d'aller voir la technicienne en éducation spécialisée et de revenir « [...] lorsqu'il sera prêt » (JC12O8, p. 100). Advenant le cas où cette dernière est absente, l'enseignante affirme qu'elle fait ce qu'elle peut. Du point de vue scolaire, ses principales faiblesses se situent en français (écriture et lecture). Afin de pallier ses difficultés, Josée fait les devoirs avec lui trois fois par semaine. De plus, l'orthopédagogue lui apporte du soutien pédagogique à l'extérieur de la classe à raison de deux périodes de 50 minutes sur un cycle de six jours d'école. Aussi, Josée s'inspire de l'enseignement stratégique pour modéliser diverses stratégies qu'il peut utiliser. Du point de vue social, Benjamin présente des difficultés notables. Son trouble fait en sorte qu'il gère mal les transitions et a des difficultés à entrer en relation avec les autres. De ce fait, il lui arrive de réagir fortement

et de donner des coups. Par conséquent, il a souvent des avertissements et des billets signalant son comportement inadéquat lors des récréations. Paradoxalement, en classe, ses comportements de violence semblent s'estomper. Josée explique que pour Benjamin, « [...] sa classe est sa sécurité [...] » (JC13, Ent. Post., p. 29).

- Annabelle

De manière générale, Josée affirme qu'Annabelle est une élève serviable et pleine de potentiel. Du point de vue familial, cette élève provient d'une famille reconstituée. Au moment de notre étude, sa mère est enceinte et a un faible revenu. Du point de vue scolaire, considérant son diagnostic de trouble sévère d'attention avec hyperactivité (TDAH), Annabelle éprouve des difficultés à maintenir sa concentration et à s'organiser. De ce fait, la lecture représente un défi pour elle. Elle travaille avec l'orthopédagogue deux périodes de 50 minutes sur un cycle de six jours d'école. Bien qu'elle soit médicamenteuse, Annabelle a également un grand besoin de bouger et il est difficile pour elle d'être attentive durant une longue période d'explication. Du point de vue social, cette élève a plusieurs amis. Toutefois, il n'est pas rare qu'elle soit impliquée dans un conflit.

- William

De manière générale, William est un élève très serviable et motivé. Du point de vue de la cellule familiale, il ne présente pas de particularités hormis le fait qu'il a un jumeau et vit sur une ferme. Du point de vue scolaire, ses principales difficultés se

situent au niveau de la lecture et des mathématiques. Sur le plan social, William « [...] a un énorme besoin d'attention » (JC8O4, p. 65). Il se dévalorise constamment et emploie des phrases du type : « [...] Je ne suis pas bon, personne ne veut travailler avec moi [...] » (JC9O5, p. 77). Josée soutient qu'avec William, « [...] ce n'est pas facile » (JC7O3, p. 54). Elle ajoute qu'elle doit lui offrir un cadre rigide et stable et constamment lui rappeler ses moyens. Elle « ne doit pas le lâcher » (JC7O3, p. 54). Lorsque cet élève mentionne qu'il ne se trouve pas bon, Josée précise « [...] qu'elle ne doit pas embarquer [...] » (JC13, Ent. Post., p. 5). Elle choisit plutôt de valoriser William en l'affectant à des tâches simples comme celle de s'assurer que les élèves ne parlent pas trop fort durant le travail en équipe. De plus, elle valorise ses bons comportements.

En somme, ces trois portraits viennent clore la présentation de l'histoire professionnelle du cas à l'étude, des données sociodémographiques inhérentes ainsi que des précisions quant au milieu dans lequel se déroule notre étude qualitative visant à analyser la mise en œuvre d'une pédagogie de projet en contexte scolaire québécois. À ce sujet, considérant que toutes analyses qualitatives impliquent une recherche de sens (Paillé et Muchielli, 2003), plusieurs techniques d'analyse peuvent permettre de comprendre et de rendre compte de la réalité perçue par le cas à l'étude.



### 3.5 Traitement et analyse des données

L'analyse thématique (Paillé et Muchielli) est la technique privilégiée dans le cadre de cette recherche. Cette technique permet de dégager des liens probables entre les thèmes retracés dans la littérature entourant la pédagogie de projet et la situation réelle observée en classe. À partir de son expérience d'assistantat de recherche et des formations reçues, la chercheure choisit d'effectuer le travail de traitement des données en trois étapes. Le Tableau 4 présente un survol de la démarche.

Tableau 4

*Plan du traitement du corpus des données*

Étapes	Actions effectuées par la chercheure	Buts
1	a) Lecture transversale des données b) Relectures attentives et inscriptions dans les marges	➤ Dégager le sens ➤ S'approprier le contenu
2	a) Repérage et sélection des données pertinentes b) Transfert dans le logiciel QSR N'Vivo 8 c) Segmenter les données en unités de sens (codes)	➤ Coder les données afin de faciliter leur organisation et leur réduction
3	a) Classification et regroupement des codes en thèmes et en sous-thèmes	➤ Thématiser les données afin de leur donner une mise en forme et de faciliter leur analyse

Dans un premier temps, afin de dégager le sens général, la chercheure effectue une première lecture transversale des données audio recueillies lors des entretiens et des données manuscrites lors des séquences d'observation. Par la suite, elle effectue

plusieurs relectures afin de s'approprier le contenu. De plus, elle inscrit dans les marges des verbatim ou des documents d'analyses « [...] des mots ou des groupes de mots permettant de cerner graduellement l'essentiel du message ou témoignage analysé [...] » (Paillé, 2007, p. 414).

Dans un deuxième temps, la chercheuse repère et sélectionne certaines données qui lui semblent pertinentes et cohérentes avec les objectifs de la recherche. Elle opère ce traitement des données grâce à l'utilisation d'un logiciel d'analyse de données qualitatives: QSR N'Vivo 8. Les données sélectionnées sont transférées dans ce logiciel afin de procéder au codage (Angers, 2000). Cette étape renvoie à une « [...] procédure de catégorisation et de numérotation des données brutes [...] » (Angers, 2000, p. 162). Dans les faits, la chercheuse segmente la sélection en petites unités de sens (des codes) permettant de faire intervenir des procédés de réduction des données et ainsi maximiser leur organisation.

Dans un troisième temps, les codes sont classifiés et regroupés de manière non aléatoire en thèmes et en sous-thèmes se rapportant aux objectifs de la recherche. Ce processus de « thématisation » (Paillé et Muchielli, 2003) est non statique, c'est-à-dire que la chercheuse peut procéder à l'ajout, à la suppression, à la précision ou à la fusion des thèmes. Selon Angers (2000), ces regroupements s'apparentent à « [...] des fils conducteurs auxquels on rattache les données qualitatives recueillies [...] » (p. 170). Selon cet auteur, en vue de l'analyse, cette étape est essentielle et il importe de procéder méthodiquement, car la mise en forme obtenue doit être cohérente avec la réalité

observée. A ce moment, il semble pertinent de préciser que le logiciel QSR N'Vivo 8 est un outil facilitant le traitement des données recueillies.

Au terme de cette démarche, la chercheure produit un récit de pratique illustrant la démarche de mise en œuvre d'un projet telle que vécue par le cas à l'étude. Cette recherche accorde une attention particulière au besoin d'exemple concret et de formation que réclament les enseignants désireux de mettre en œuvre la pédagogie de projet en classe. Dans la visée de rendre accessibles les résultats, la chercheure entend s'inspirer des travaux de Desgagnés (2005) pour compléter la démarche d'analyse par la production d'un récit de pratique. Selon ce dernier, la valeur interprétative du cas à l'étude dans cette recherche lui attribue le qualificatif de « cas prototype ». Ainsi nommé, le récit de la pratique enseignante présenté peut être considéré comme révélateur d'un savoir caché en lien avec l'objet de cette recherche : la mise en œuvre d'une pédagogie de projet. Desgagné (2005) mentionne qu'il n'est possible de cerner ce savoir que par un travail d'analyse rigoureux. Tel qu'annoncé, ce récit est présenté au cas à l'étude afin d'assurer sa validité. En somme, le Tableau 4 présente un plan de la méthodologie qui fut envisagé pour cette recherche. De plus, un plan méthodologique détaillé de la collecte des données figure en Appendice K.

Tableau 5  
Plan de la méthodologie de recherche

Question de recherche						
Comment un enseignant reconnu comme expert en pédagogie de projet met-il en œuvre la démarche dans une classe du primaire ?						
Objectifs de recherche						
1-Décrire et analyser la mise en œuvre d'une pédagogie de projet par l'enseignant reconnu comme expert. 2 -Décrire et analyser les obstacles qui se présentent dans la mise en œuvre de cette pédagogie. 3-Documenter les stratégies de l'enseignant pour faire face ou contourner ces obstacles.						
Champ d'intérêt	Phases	Étapes de la réalisation	Sources d'information	a) Motifs b) Objectifs	Technique et instrument	Traitement et analyse
La mise en œuvre de la pédagogie de projet au primaire	Phase 1 En amont (Février 2011)	1- Recrutement des participants potentiels	•Échanges par messagerie électronique	a) Permettre au participant de raconter sa démarche d'appropriation et de fournir des informations sur le prochain projet	•Canevas d'entretien	•Transcription des verbatim
		2-Sélection du candidat et remise du document d'information	•Appels téléphoniques	b) 1- 2- 3	•Enregistrement audio	•Analyse qualitative
		3- Fixer la date de l'entretien initial (via un appel téléphonique)	•Entretien individuel semi-dirigé		•Documents produits par l'enseignant	
		4-Première visite à l'école (entretien initial)			•Photographies	
		5- Remise du formulaire des consentements			•Journal de bord de la chercheure	
	Phase 2 Durant (Mars-Avril 2011)	6- Appel téléphonique pour fixer la séance d'observation 1	•Appels téléphoniques	a) Repérer les actions déployées par l'enseignante selon les différentes phases d'un projet	•Documents produits par l'enseignant et les élèves	•Transcription des données manuscrites
		7- Séance d'observation 1 à 9	•Échanges par messagerie électronique	b) 1-2 -3	•Photographies	•Codage et classification non-aléatoire des données dans QRS N'Vivo 8
	Phase 3 En aval (Mars 2012)	8- Envoi d'un message électronique pour fixer la rencontre finale	•Sessions d'observation en classe lors du pilotage d'une séquence en projet N=9		•Journal de bord de la chercheure	•Production d'un récit de pratique
		9- Déroulement de la rencontre par téléphone	•Échanges par messagerie électronique	a) Assurer la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude (Savoie-Zajc, 2004) b) Valider 1-2-3	•Canevas du déroulement prévu de la rencontre	•Analyse qualitative-thématique (Paillé et Mucchielli, 2003)
			•Appel téléphonique		•Journal de bord de la chercheure	
			•Présentation des résultats et discussion			

#### **Chapitre 4 : présentation des résultats**

« [...] Dans le cas d'une étude qualitative, le chercheur va généralement décrire longuement le contexte dans lequel elle prend place, un élément considéré comme essentiel pour faire ressortir toute la richesse d'une étude de cas [...] » (Cossette, 2009, p. 37). Le fait d'expliquer et d'afficher sans réserve et avec insistance les qualités reconnues au cas permet aux résultats d'être davantage représentatifs (représentativité) et assure au chercheur que les données et les interprétations sont crédibles, fidèles à la réalité observée et qu'elles peuvent être confirmées.

Dans l'optique de comprendre le processus d'appropriation de la pédagogie de projet par le cas présenté dans notre étude, des entretiens ainsi que des discussions lors des séances d'observation furent effectués afin de permettre à la participante d'élaborer sur son cheminement, ses croyances, ses intentions pédagogiques. Dans cette perspective, la première partie de ce chapitre propose de comprendre le cheminement de Josée, ses croyances et ses intentions en lien avec l'apprentissage, l'acte d'enseigner, la réussite ainsi que la pédagogie de projet. Ce regard approfondi veut faciliter la compréhension de la seconde partie de la présentation des résultats. Cette dernière présente un récit relatant de manière détaillée les étapes de la mise en œuvre d'un projet dans la classe de Josée.

#### **4.1. Première partie de la présentation des résultats: description de la démarche de changement de pratique, des croyances et des intentions**

##### **4.1.1 Description de la démarche de changement de pratique**

D'entrée de jeu, Josée souligne qu'une démarche de changement de pratique doit « [...] se faire petit pas à petits pas »<sup>9</sup> (JC1, p. 3), idée qui revient constamment dans son discours (JC13, Ent. Post., p. 6). Dans son cas, cette étape s'est réalisée progressivement et est la résultante de plusieurs événements professionnels déstabilisants. D'ailleurs, c'est principalement « [...] la réalisation de la différence [...] » entre les élèves (Ent. Pré., p. 8) qui l'amène à revoir sa façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage. Pour illustrer son propos, cette enseignante évoque plusieurs exemples qui témoignent de l'hétérogénéité omniprésente dans les groupes de classe. Cependant, les ateliers de formations animés par De La Garanderie semblent avoir été déterminants.

---

<sup>9</sup> La participante précise que cette citation provient de ses formatrices en pédagogie de projet.

En effet, à plusieurs reprises, Josée revient sur l'un de ces ateliers au cours duquel elle doit présenter un vidéo où elle intervient auprès d'un élève de première année ayant des difficultés d'apprentissage en lecture. En réalisant son vidéo, Josée est convaincue de l'efficacité de la stratégie d'enseignement qu'elle exploite soit la segmentation d'un mot simple en sons et en syllabes. Or, suite au visionnement, son formateur lui fait remarquer qu'elle impose ses méthodes d'apprentissage à ses élèves.

[Josée paraphrase De La Garanderie]. Non, mais vous voulez! Vous voulez beaucoup pour cet enfant. C'est vous qui êtes en apprentissage, pas l'enfant [...] vous savez ces enfants, ils ont appris avant d'arriver à l'école et ils ont des moyens d'apprentissage, mais vous voulez leur inculquer les vôtres [...]. (Ent. Pré., p. 18)

De La Garanderie ajoute que, pour lui, cette démarche s'apparente à du « harcèlement pédagogique » (JC13, Ent. Post., p. 7). A ce moment, Josée est bouleversée par les propos de son formateur, à un point tel, dit-elle, qu'elle ne veut plus enseigner comme elle a toujours fait. Encore aujourd'hui, Josée reste marquée par cette prise de conscience et reconnaît que ce qui l'a aidé est le fait que, déjà à ce moment, elle adopte une posture réflexive l'amenant peu à peu à comprendre différemment sa pratique. En réalité, elle constate que sa croyance initiale en lien avec l'apprentissage est largement ébranlée par celle de son formateur. Un échange avec ce dernier vient l'aider à poursuivre cette démarche de changement. Sans entrer dans les détails, Josée précise que les propos de De La Garanderie « [...] l'ont frappés quand il lui a dit : il n'y a pas de mauvais élèves, il n'y a que des mauvais enseignants [...] » (Ent. Pré., p. 13). Ces confrontations l'incitent à croire qu'un bon enseignant va d'abord aller vérifier comment les élèves apprennent avant de leur proposer des façons de faire. Ainsi, progressivement,

Josée observe sa pratique et s'intéresse à l'écart existant entre ses élèves forts et faibles, notamment en lecture. Elle comprend alors qu'il est impératif de trouver un moyen lui permettant de respecter le mode d'apprentissage de chacun de ses élèves. Les questionnements s'amplifient : « [...] comment puis-je faire différemment? Pourquoi mes élèves ne comprennent pas? Quels moyens puis-je employer auprès d'eux ? » (Ent. Pré., p. 18). Interrogeant son formateur, la réponse est simple et catégorique : « [...] Il s'agit de leur demander [...] » (Ent. Pré., p. 18). Josée décide ainsi de s'investir différemment auprès de ses élèves. Elle observe et interroge leurs façons de réaliser les tâches. Avant de travailler avec eux, l'enseignante décide de se fixer un but : travailler avec ceux présentant des difficultés au niveau de la lecture. Pour y parvenir, elle intègre progressivement les ateliers (les ateliers par roulette ou les ateliers carrousel<sup>10</sup>). Josée prétend que rapidement les petites « victoires » (Ent. Pré., p. 7) qu'elle vit avec certains élèves consolident ses choix. À ce sujet, elle rapporte, entre autres, le cas d'une élève atteinte de la trisomie 21 qui lui fait « [...] comprendre ce qu'est apprendre » (Ent. Pré., p. 8). Dans les faits, cette élève parvient à effectuer des additions simples et à maîtriser les complémentaires grâce à des méthodes concrètes (la planche à calculer et les jetons) et non pas avec des pages issues de cahiers d'exercices. De manière générale, Josée constate que lorsqu'elle exploite les cahiers, elle s'impatiente lorsque ses élèves ne comprennent et ne retiennent pas la notion. Cette réflexion l'amène à reconsidérer l'utilité des cahiers et des manuels pour répondre aux besoins de chaque élève. De ce fait, Josée choisit d'exploiter l'apprentissage thématique et laisse de plus en plus de

---

<sup>10</sup> Stratégie d'organisation des tâches d'enseignement en sous-groupe.



place à ses élèves dans le choix des thèmes proposés pour apprendre. Une année, elle fait installer une porte communicante avec le local adjacent au sien afin de faciliter le travail en sous-groupe. Ainsi, peu à peu, elle amène ses élèves à s'engager dans un projet. « [...] J'ai commencé à adopter le projet, parce que je cherchais des moyens pour respecter mes forts et mes faibles » (JC1, p. 3-4). Lorsqu'elle compare ses premières expérimentations à celle qu'elle met en œuvre actuellement, Josée les qualifie de « plus guidées » (Ent. Pré., p. 46). Elle s'explique ce fait par son manque de confiance résultant de la peur qui la tenaillait à ce moment : ne pas présenter à ses élèves tous les éléments prescrits par le programme du ministère.

#### **4.1.2 Croyances et intentions en lien avec l'apprentissage**

Au début de sa carrière, Josée croit que son mandat est d'amener tous ses élèves à maîtriser les éléments prescrits par le programme du ministère en suivant « [...] un même moule [...] » (Ent. Pré., p. 8).

[...] Ma notion de l'apprentissage était qu'il fallait que je donne le modèle à l'enfant. Toutefois, la gestion mentale m'a fait comprendre que chacun a sa façon d'apprendre [...] Pour que l'enfant apprenne quelque chose, il doit posséder ses propres moyens [...] Mon sens de l'apprentissage a changé à travers la gestion mentale [...]. (Ent. Pré., p. 46)

Josée se déclare maintenant convaincue qu'il n'y a pas un élève qui apprend de la même manière. Par conséquent, elle maintient que tous ses élèves ne partent pas du même point de départ au début de l'année, et ainsi ne peuvent pas se rendre à la même destination. D'une manière plus précise, chaque élève a un style d'apprentissage qui lui est propre.

[Les styles d'apprentissage] consistent en l'ensemble des comportements innés et appris englobant les fonctions cognitives (stratégies), affectives (émotions), sociologiques (comportements) et psychologiques (états) caractérisant l'ensemble des personnes et servant d'indicateur sur le comment elles opèrent dans leur tête, le comment elles apprennent et sur le comment elles s'adaptent à leur environnement. (Bédard, Gagnon, Lacroix et Pellerin, 2002a, p. 316)

À ce sujet, Josée ajoute qu'elle est « [...] capable de reconnaître le style de chaque élève [...] » (JC1O1, p. 21). Toutefois, elle déplore le fait que les acteurs scolaires « [...] catégorisent ses élèves dans un seul style d'apprentissage » (JC5O2, p. 26). En fait, pour cette enseignante, un élève qui apprend doit être en mouvement dans les styles. Pour soutenir ses propos, Josée se réfère aux trois ouvrages de Bédard *et al.*, (2002a) traitant, entre autres, de la gestion mentale et des styles d'apprentissage. À ce sujet, elle avoue avoir « [...] dévoré ces trois briques [...] c'est comme ça que je fais avec mes élèves. C'est dans le mouvement et dans l'échange que se fait l'apprentissage [...] (Ent. Pré., p. 47). Enfin, cette vision amène l'enseignante à concevoir que les erreurs ne sont pas fatales, mais permettent l'apprentissage. L'important, dit-elle, est de permettre et d'apprendre aux élèves à « [...] se corriger dans leur tête » (JC9O5, p. 74).

#### **4.1.3 Croyances et intentions en lien avec l'acte d'enseigner**

Un regard sur les éléments apposés au tableau d'affichage adjacent au bureau de Josée permet de comprendre rapidement le sens que donne cette enseignante à l'acte d'enseigner.

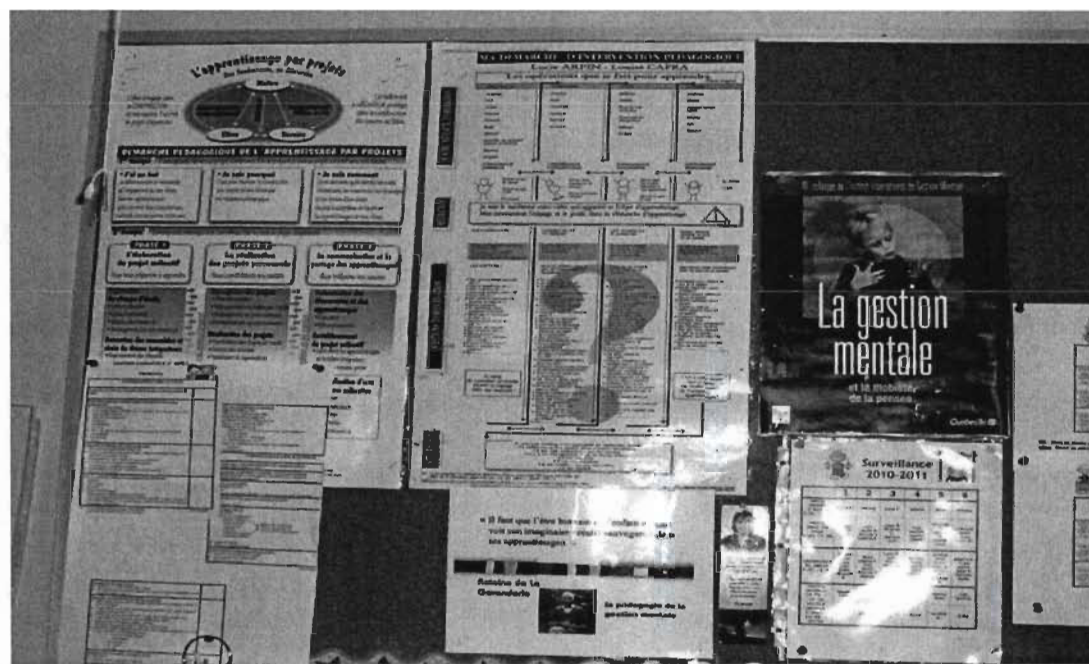


Image 1. Tableau d'affichage adjacent au bureau de Josée.

Bien qu'elle maîtrise et intègre à sa pratique tous les éléments qui figurent sur ce tableau, Josée remplace à chaque année ces mêmes items sur son tableau d'affichage. Elle ajoute qu'en amorçant les changements dans sa pratique, cela lui permettait de se familiariser avec les démarches et d'avoir un repère visuel. Il est notamment possible d'y observer : 1- la liste des savoirs essentiels de troisième année (MEQ, 2001), 2- la publicité du colloque international sur la gestion mentale où Josée a animé une conférence, 3- la démarche d'intervention pédagogique de Capra et Arpin (2001), 4- une citation de De La Garanderie<sup>11</sup> et 5- la structure pédagogique selon l'apprentissage par projets telle que présentée par Capra et Arpin (2001). Se rapportant à cette dernière,

<sup>11</sup> « Il faut que l'être humain et l'enfant surtout voient son imaginaire créatif sauvegardé dans ses apprentissages » (Antoine De La Garanderie).

Josée précise que « [...] sa théorie est là et que c'est sa base » (JC10O6, p. 82). Pour élaborer cette structure, Capra et Arpin (2001) s'appuie, notamment, sur un modèle largement reconnu en pédagogie : le triangle pédagogique (Houssaye, 1988). Aussi, les interactions entre chacun des éléments qui composent cette structure guident les choix pédagogiques de Josée. Considérant cette influence, nous présentons les croyances de cette enseignante en lien avec l'acte d'enseigner selon sa compréhension des trois principaux éléments présentés dans la figure 2 : l'enseignant, l'élève et les contenus.

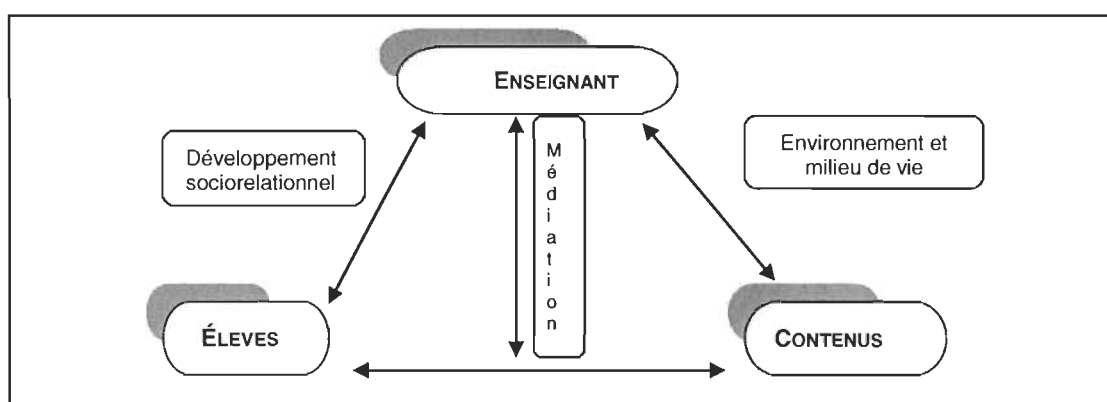


Figure 2. Éléments de la structure pédagogique selon l'apprentissage par projets (Capra et Arpin, 2001, p. 8).

#### 4.1.3.1 Compréhension du rôle de l'enseignant

- Agir comme un guide ou une personne-ressource

Josée soutient qu'en tant qu'enseignante, elle doit agir comme « [...] un guide, une personne-ressource plutôt que comme un détenteur de connaissances à transmettre » (Appendice 5, Doc. 1, p. 5). Par conséquent, plutôt que de « [...] fournir un modèle ou une réponse » (Ent. Pré., p. 46), cette enseignante mise sur l'interaction par le

questionnement avec ses élèves. « [...] La réponse, je ne la veux pas, elle n'a pas d'importance pour moi [...] Je dis plutôt aux élèves : je suis une aveugle et je veux savoir comment tu as fait » (Ent. Pré., p. 25). Josée précise que cet échange permet aux élèves de prendre conscience de leurs propres moyens d'apprentissage<sup>12</sup> et d'être « conscients de ce qu'ils apprennent » (JC2; Ent. Pré., p. 6).

- Se préoccuper des styles et du rythme d'apprentissage de chaque élève

Pour enseigner de manière à respecter les besoins de chacun, Josée soutient qu'elle doit préalablement prendre le temps de connaître le profil cognitif, affectif et social de ses élèves. Pour ce faire, dès le premier jour d'école, cette enseignante met en place divers contextes lui permettant d'interagir et d'effectuer de nombreuses observations sur le fonctionnement de ses élèves. A titre d'exemple, afin de déterminer, entre autres, le profil du style d'apprentissage de ses élèves<sup>13</sup>, Josée réalise ce qu'elle nomme un portrait de classe.

[...] Moi ce que je fais, je vais voir les élèves de deuxième à la fin de l'année et je leur dis qu'en septembre, j'aimerais qu'ils m'apportent une boîte, une boîte de chaussures [...] dans laquelle il y a plein de choses qui leur ressemblent vraiment [...] en septembre, je pars avec ça et je fais ce que j'appelle mon portrait. Et là je demande à l'élève de me raconter pourquoi il a mis ça dans la boîte. Et quand il me parle de ses vacances, je questionne : est-ce que tu vois les vagues ou est-ce

<sup>12</sup> Josée précise qu'un moyen se définit comme des stratégies ou des façons de faire à mobiliser pour réaliser une consigne ou une tâche adéquatement (organiser l'information, planifier son travail, stratégies de lecture, etc.) (Ent. Pré., p. 9).

<sup>13</sup> [Le profil de styles d'apprentissage] est l'ensemble des caractéristiques reliées à un ou plusieurs styles d'apprentissage et attribuées à une personne. Les caractéristiques personnalisées ou personnelles constituent un portrait global de ses façons d'être et de ses façons de faire, reflétant les forces et les limites des différentes composantes de sa personne (Bédard *et al.*, 2002a, p. 315).

que tu entends les vagues quand tu me parles de la plage? Je fais mon profil pédagogique avec ça. (Ent. Pré., p. 19)

Cette démarche lui permet d'identifier comment chaque élève se représente et traite l'information qu'il reçoit. Elle peut ainsi identifier ce qu'elle nomme leur « quadrant<sup>14</sup>», dominant soit : séquentiel verbal, séquentiel non verbal, simultané verbal ou simultané non verbal (Bédard *et al.*, 2002a). Le fait de connaître le profil du style d'apprentissage de chaque élève ainsi que son quadrant dominant amène Josée à réfléchir et à se questionner par rapport à sa pratique. Cela lui permet également de diriger différemment une tâche en fonction de la dominance de l'élève, de son intérêt, de ses forces et de ses faiblesses, du contexte et de la tâche demandée.

- Partager l'autorité et les responsabilités avec ses élèves

La gestion de la classe de Josée est principalement axée sur le dialogue, la gestion des moyens et l'implication des élèves dans la prise de décision. À titre d'exemples, en début d'année, afin de préciser les attentes de chacun, cette enseignante s'inspire d'une activité issue de la gestion de classe participative (Caron, 1994) et discute avec son groupe de ce que sont « un bon enseignant » et « un bon élève ». Suite à cela, les règles de la classe sont discutées et élaborées collectivement. Josée s'assure ainsi que tous ses élèves comprennent le fondement de chacune d'elles et les conséquences (positives et négatives) qui y sont associées. Cette enseignante ajoute que les périodes d'objectivation

---

<sup>14</sup> « Un quadrant est le résultat de la combinaison de deux facteurs : le facteur verbal, non-verbal et le facteur séquentiel et simultané. Par analogie avec la géométrie cartésienne, nous désignons les quatre éléments obtenus par le terme quadrant utilisé en mathématique » (Bédard *et al.*, 2002a, p. 315).

collectives sont particulièrement nécessaires à la gestion d'un groupe, puisque certaines situations problématiques peuvent y être abordées autant par l'enseignante que ses élèves. Collectivement, tous peuvent contribuer à la recherche de moyens afin de résoudre le problème. Également, Josée considère avoir un devoir d'authenticité dans sa gestion de classe. Ainsi, tout en invitant ses élèves à partager des solutions, elle n'hésite pas à manifester son insatisfaction et ses émotions en lien avec une situation. À titre d'exemple, elle mentionne à ses élèves « [...] moi je n'aime pas la période de projet en ce moment. Pour moi, elle est désagréable. Est-ce que tu sais pourquoi? Peut-être, je suis trop fatiguée? Qu'allons-nous faire? [...] » (JC8O4, p. 62). Enfin, plusieurs stratégies verbales de gestion de classe (consigne claire, humour, questionnements) ou non verbales (contact physique, regard, sourire) sont mises en œuvre afin de soutenir ses élèves dans la gestion de leurs actions et de leur comportement. De plus, un système de gestion des comportements visuel et structuré est exploité afin d'encadrer les élèves qui le requièrent. Enfin, Josée modélise le comportement attendu de la part de ses élèves. Par exemple, durant la période de lecture, elle se place à la vue de tous pour lire silencieusement.

- Évaluer la progression des apprentissages

Josée mentionne que l'arrivée du portfolio d'apprentissage l'a aidé à se détacher graduellement des examens comme mode d'évaluation unique. Considérant maintenant que son rôle dans l'évaluation est de situer ses élèves dans la progression de leurs apprentissages, cette enseignante mentionne que le contenu du portfolio constitue



« [...] un tout » (Ent. Pré., p. 24) qui lui permet de garder « [...] des traces » (Ent. Pré., p. 24) de l'évolution des apprentissages des élèves et de justifier leurs notes lors de la remise du bulletin. Le portfolio contient notamment des examens de connaissance, des cahiers de projet, des exercices, des cahiers de réceptions et de dictées, des autoévaluations et tout autre document jugé pertinent par les élèves. À ce sujet, lors des rencontres de bulletin, Josée invite ses élèves à présenter leurs apprentissages et à discuter du contenu de leur portfolio avec leurs parents. Pour les préparer à déterminer leurs apprentissages et à porter un jugement critique sur ces derniers, cette enseignante précise clairement et régulièrement à ses élèves les compétences et les savoirs qui sont visés dans le cadre d'une situation d'apprentissage. Dans sa classe, Josée se réfère régulièrement à un repère visuel (image 2) pour présenter aux élèves les éléments du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) qu'ils travaillent, une préoccupation inspirée de ses formations en lien avec l'approche orientante.

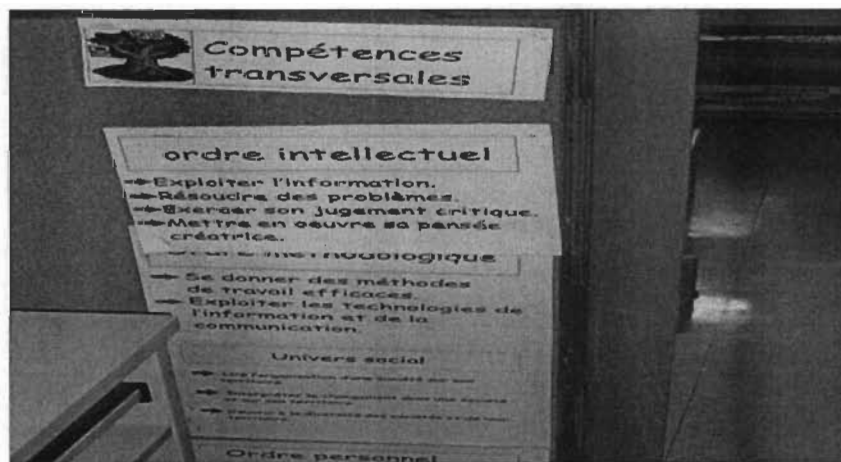


Image 2. Section des panneaux amovibles présentant les éléments du PFEQ (MEQ, 2001).



[...] Il très important pour moi que l'élève sache très bien où je veux l'amener, le pourquoi et où on s'en va [...] Par exemple, si je fais une leçon de géométrie et qu'on apprend la symétrie, on se demande pourquoi on apprend cela. On trouve alors que c'est parce que dans notre projet on a une maquette à faire et qu'on a besoin de faire de la symétrie pour la réaliser [...]. (Ent. Pré., p. 10)

Cela dit, afin d'assurer une uniformité avec le fonctionnement de ses collègues et pour répondre aux besoins des parents, précise-t-elle, Josée utilise encore l'examen de connaissances comme outil d'évaluation. Toutefois, elle se dit capable de rendre un jugement réaliste de l'apprentissage de ses élèves sans avoir besoin de note ou de bulletin. Pour cette enseignante, l'examen est un moyen parmi tant d'autres l'aidant à mesurer l'acquisition des connaissances. En ce qui a trait au bulletin, Josée « [...] rêve d'un bulletin progressif » (Ent. Pré., p. 29) qu'elle définit en se référant à l'outil exploité dans une commission scolaire voisine. Dans ce bulletin, afin de porter un jugement sur la progression d'une compétence, l'enseignant coche selon que l'élève; 1- a atteint, 2-a amélioré ou 3- a le cycle pour acquérir un objet d'apprentissage. Il n'y a pas de notes et le portfolio devient un complément essentiel au bulletin. Cet exemple amène Josée à contester le retour du bulletin chiffré unique prescrit par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport en 2007<sup>15</sup>.

[...] Pour moi, une compétence ne se calcule pas en note. C'est là que je trouve qu'il y a une incohérence de la part du ministère. Ce dernier exige que les enseignants mettent une note sur les compétences. Ce que je fais quand je fais un

---

<sup>15</sup> En mai 2007, la ministre de l'Éducation du Québec, Michelle Courchesne, annonce que dès l'année scolaire 2007-2008, le redoublement est de nouveau possible chaque année du primaire. De plus, un bulletin unique sera soumis aux commissions scolaires dans lequel sont présentés des notes en pourcentage ainsi que des libellées simplifiées pour faciliter la compréhension des parents.

examen, je le mets sur 20 et c'est tout. Je calcule la note de la connaissance. Je ne calcule pas la progression de la compétence de l'enfant. (Ent. Pré., p. 24)

Enfin, cette enseignante considère qu'il est essentiel de préparer ses élèves à être évalué, et ce, peu importe le mode d'évaluation choisi. Pour ce faire, avant de procéder à l'évaluation, Josée revoit les notions qui seront évaluées ainsi que les compétences qui devront être mobilisées. Également, elle annonce, explique et s'assure de la compréhension des critères d'évaluation employés.

- Sensibiliser et informer les parents sur son mode de fonctionnement

Josée accorde une importance particulière à la première rencontre de parents. Lorsqu'elle l'anime, elle considère ne pas s'attarder aux propos habituels (p. ex., l'explication de la liste du matériel scolaire obligatoire). Du fait que des documents écrits précisant ces aspects sont remis aux parents, elle consacre plutôt son temps sur ce qu'elle juge efficace et essentiel : préparer et sensibiliser les parents à son mode de fonctionnement en classe. D'entrée de jeu, Josée annonce aux parents qu'elle va leur « [...] faire vivre comment elle fonctionne avec leur enfant » (Ent. Pré., p. 42). À titre d'exemple, elle leur propose une activité qu'elle a vécue lors d'un atelier avec De LaGaranderie : « [...] Je mets les parents en situation de gestes mentaux de la gestion mentale [...] » (JC13, Ent. Post., p. 17). Ainsi, l'enseignante présente un long mot inventé aux parents et leur demande de le mémoriser. Chemin faisant, elle ajoute que ce qui est important pour elle, c'est de comprendre quelles stratégies les parents ont mobilisées pour mémoriser ce mot. Pour ce faire, Josée observe et analyse les manières

de faire des parents pour ensuite les questionner sur ces dernières. En les aidant à verbaliser leur fonctionnement cognitif, Josée amène les parents à constater la diversité des stratégies qui peuvent être mobilisées pour une même consigne. Cette activité lui permet d'aborder la gestion mentale et les styles d'apprentissage. Elle ajoute, « [...] je leur dis que c'est comme ça, qu'il n'y a pas un enfant qui apprend pareil. Ce soir, je n'ai pas un parent qui apprend pareil [...] » (Ent. Pré., p. 42). Cette mise en situation a pour but de déstabiliser les croyances initiales des parents, les invitant ainsi à considérer plus positivement l'aspect novateur de son approche et sa vision de l'enseignement. Elle ajoute, « [...] je leur dis que c'est comme ça que je fonctionne avec leurs enfants. Je leur dis que moi, je les mets en projets : mais d'abord, il faut que j'étudie comment fonctionne votre enfant » (Ent. Pré., p. 43).

Josée rapporte que les parents réagissent majoritairement de façon positive à l'expérience et s'ouvrent à sa façon de concevoir l'enseignement. Cependant, cette ouverture ne les empêche pas de réclamer des dictées et des devoirs. L'enseignante accepte cette demande, mais précise aux parents la démarche à suivre afin que ces devoirs soutiennent l'apprentissage de leur enfant.

[...] Je dis aux parents : vous savez les devoirs, si vous en avez mare, ce n'est pas grave. Vous m'écrivez un papier et l'on va s'arranger. Le but c'est de demander à l'enfant : comment tu vas faire? Quels moyens tu vas prendre? Parce que, vous savez, l'enfant avec qui vous avez le plus de difficultés c'est celui qui est le plus comme vous. Mais ne lui donnez pas vos recettes! (Ent. Pré., p. 43)

- Collaborer avec les collègues

Josée remarque qu'aucun enseignant de son école n'applique une démarche semblable à celle qu'elle valorise. À ce sujet, elle mentionne s'être « [...] assez battue » pour faire valoir ses croyances. À l'inverse, elle applique un conseil de De La Garanderie et tente de « semer des petites graines » (Ent. Pré., p. 44) afin de piquer la curiosité de ses collègues.

[...] Moi je sème chez l'enfant et l'évocation<sup>16</sup>, par exemple, devient un outil indispensable pour lui [...]. Il arrive en sixième année et me dit qu'il est encore obligé de se parler ou de voir des images dans sa tête. À son tour, il sème chez les autres enseignants en leur demandant s'ils vont faire de l'évocation [...]. (JC11, p. 18)

Elle précise que dans bien des cas, c'est suite à la réussite des élèves l'année suivante que ses collègues viennent la voir afin d'interroger sa pratique. Progressivement, elle observe que cela peut mener à des petits changements de pratiques. Elle observe que quelques-unes de ses collègues, dont une enseignante de quatrième année, appliquent les bases de l'évocation dans sa classe. Malgré leurs croyances divergentes, Josée juge que la concertation avec ses collègues est nécessaire. Elle apprécie les propos échangés et ajoute que cela lui permet de s'enrichir des forces de chacun. De ce fait, en équipe avec ses collègues du cycle, elle détermine des buts communs à poursuivre en fonction du programme de formation, mais spécifie que « [...] lorsque j'arrive

---

<sup>16</sup> L'évocation est « [...] le processus de traitement de l'information impliquant une multitude de gestes mentaux intentionnels ou non ayant pour finalité le rappel de l'information, des connaissances ou des apprentissages dans le but de résoudre une problématique » (Bédard et al., 2002b, p. 313).

dans ma classe, la façon de le traduire, je le fais différemment, par exemple, en projet » (Ent. Pré., p. 41).

#### ***4.1.3.2 Compréhension du rôle des élèves***

D'emblée, Josée estime que le rôle des élèves est de « [...] s'engager dans leur développement personnel et dans leurs apprentissages [...] ». Conséquemment, elle les perçoit comme des acteurs essentiels dans la construction de leurs apprentissages. Essentiellement, cette enseignante soutient que les interactions avec les pairs, avec leur enseignant et avec leur environnement permettent aux élèves d'y arriver. Lorsqu'elle doit décrire ses élèves en situation d'apprentissage, Josée précise « [...] que ça bouge » (Ent. Pré., p. 19) en ce sens où ses élèves discutent, se déplacent d'une équipe à une autre, se questionnent, analysent, etc. « L'apprentissage par les pairs, c'est très important, voire, essentiel » (JC4O1, p. 23). Dans cette visée, l'environnement physique de la classe de Josée est structuré et organisé de manière à faciliter ce mouvement. « [...] Lorsqu'on regarde la structure et l'organisation de ma classe [des tables], déjà là, l'enfant a à vivre avec un groupe. Il n'a pas le choix, car il a toujours quelqu'un à côté de lui [...] » (Ent. Pré., p. 19). À ce sujet, Josée précise que « [...] d'imposer le travail d'équipe » (JC12O8, p. 108) n'est pas systématiquement profitable pour tous ses élèves. Pour soutenir ce propos, Josée s'appuie sur un exemple vécu en classe.

[...] Tu vois William et Zakary, ils ont débuté le travail en équipe et ensuite individuellement parce que ça ne fonctionnait pas et là ils m'ont demandé de faire la présentation ensemble. Vois-tu que d'obliger à travailler toujours en équipe des fois, ce n'est pas l'idéal? En équipe, probablement qu'ils ne se seraient pas rendus aussi loin. (JC12O8, p. 108)

Selon cette enseignante, certains élèves démontrent un besoin plus important face à l'apprentissage du travail en équipe. En d'autres mots, ils ne savent pas comment faire et peuvent perturber l'équipe. Dans un tel cas, Josée précise qu'elle doit les inviter à se retirer du groupe et profiter de ce contexte pour travailler avec eux les outils dont ils ont besoin pour coopérer en leur posant la question « [...] Quels moyens tu vas prendre? » (Ent. Post., p. 77). Elle ajoute que ces élèves doivent changer leur comportement avant de réintégrer leur équipe.

#### ***4.1.3.3 Compréhension du rôle du contenu***

Selon Josée, les savoirs doivent être intégrés entre eux et être liés le plus possible au vécu et aux intérêts de l'élève. Pour ce faire, cette enseignante affirme qu'elle doit « [...] capter toutes les occasions » (JC4O1, p. 25) et « [...] être allumée » (JC4O1, p. 25) afin de présenter à l'élève un contenu signifiant et intégrateur. Elle ajoute qu'elle « ne pourrait pas faire cela avec des cahiers d'exercices » (JC4O1, p. 25). Josée considère que le cadre proposé par la pédagogie de projet facilite l'atteinte de cet objectif. Elle dit être en mesure de « tout intégrer au projet » (JC7O3, p. 40; JC11O7, p. 93). En d'autres termes, cette enseignante soutient que le contexte flexible proposé par cette approche lui offre la possibilité de faire des liens avec plusieurs domaines généraux de formation et disciplines. Néanmoins, Josée souligne « [...] qu'une

connaissance du Programme de formation de l'école québécoise est nécessaire [...] » (Ent. Pré., p. 5, 7,12; JC1, p. 114; JC11O7, p. 93). Cette connaissance en profondeur a un impact libérateur sur le sentiment de sécurité de l'enseignante et lui permet de se centrer sur les besoins d'apprentissage de ses élèves plutôt que sur le contenu à leur présenter.

#### **4.1.4 Croyances et intentions en lien avec la réussite**

D'entrée de jeu, Josée mentionne que tous les jours, elle a le sentiment « [...] d'avoir permis à chacun de ses élèves d'avancer, de faire un petit pas [...] » (JC7O3, p. 53). En reprenant les mots de son formateur-mentor, elle maintient que tous ses élèves peuvent réussir. Cependant, elle ajoute que pour y arriver, elle doit différencier.

[...] Différencier, c'est donner des moyens. J'en demande moins à mes plus faibles, mais je travaille toujours les moyens. Avec certains, je travaille les moyens pour apprendre, alors que d'autres vont bien à ce niveau [ils sont forts en classe] et c'est plus la socialisation qui est à travailler. (JC7O3, p. 114)

De plus, cette enseignante conscientise ses élèves au fait que tous ont des forces, desquelles peuvent tirer profits les autres au cours des interactions et des échanges qu'elle favorise. En traitant de la réussite, Josée affirme qu'un élève autonome réussit, car il gère bien ses moyens. Par rapport à une tâche demandée, il sait quel chemin emprunter pour la compléter. Dans bien des cas, elle spécifie que ses élèves plus forts n'ont pas besoin d'elle dans la réalisation d'une tâche puisqu'ils savent quoi faire. À l'opposé, Josée définit qu'un élève est faible parce qu'il ne gère pas ses moyens et est dépourvu devant cette même tâche. « [...] Ce n'est pas qu'il n'est pas savant [...] Il a

des notions et des stratégies qui ne sont pas acquises» (Ent. Pré., p. 10). Selon cette enseignante, un élève qui n'est pas en mesure de mobiliser des moyens ou des stratégies efficaces au cours d'un projet ne pourra le faire davantage dans un test de connaissances. Josée maintient le fait que ses élèves faibles ont beaucoup de difficultés à transférer leurs stratégies d'une situation à une autre. De plus, elle indique « [...] qu'à un moment donné, avec les plus faibles, je n'ai pas le choix de les guider, d'être plus explicite dans mes interventions» (JC10O6, p. 92). En d'autres termes, elle doit les prendre où ils sont et « [...] aller à l'essentiel » (Ent. Pré., p. 29). Pour ce faire, elle recourt à l'enseignement stratégique (Tardif, 1992) qui lui offre des pistes d'action pour soutenir la réussite de ces derniers. Ainsi, « [...] le projet est un prétexte pour travailler avec ses élèves en difficultés [...] » (JC10O6, p. 92). Il lui permet de donner du sens à des activités d'enseignement plus explicites qu'elle offre au cours de la démarche aux élèves qui éprouvent des difficultés. Toutefois, elle précise que le projet est également profitable pour ses élèves forts. « [...] je trouve qu'avec les élèves forts, on a souvent tendance à leur donner plus d'exercices à faire. Avec le projet, mes élèves plus forts, je peux les amener plus loin, les pousser à se dépasser. C'est plus motivant pour eux [...] » (JC13, Ent. Post., p. 2).

#### **4.1.5 Croyances et intentions en lien avec la pédagogie de projet**

En premier lieu, Josée a la certitude que pour enseigner selon les principes véhiculés par la pédagogie de projet, l'enseignant doit avoir la conviction que cette approche peut-être bénéfique pour ses élèves. En d'autres termes, il doit y croire. De plus, elle ajoute



que « [...] le projet est une philosophie de vie » (Ent. Pré., p. 44). En effet pour elle, la pédagogie de projet est emballante, car tous les êtres humains sont continuellement en projet<sup>17</sup>. Pour illustrer ce propos, Josée fait le parallèle avec des événements issus de sa vie personnelle (le projet de construire une maison, d'élever un enfant, d'affronter la maladie, etc.).

En second lieu, lorsqu'elle traite du sens qu'elle attribue à la pédagogie de projet, Josée renvoie directement à ce qu'elle nomme le « [...] projet de sens »<sup>18</sup> (Ent. Pré., p. 10). Ce concept est intimement lié à la motivation des élèves puisque l'apprentissage a un lien avec les intérêts des élèves. Josée précise que la réalisation d'un projet permet aux élèves de prendre conscience que l'atteinte de leur but (la réalisation du projet) n'est souvent possible que par l'acquisition de nouveaux savoirs. La démarche en projet fournit « [...] un contexte pour que l'élève s'implique totalement dans un projet de sens de réussite » (Appendice L, Doc.1., p.13). Par conséquent, durant toute la démarche, l'enseignante garde en tête la motivation des élèves. À titre d'exemple, si un élève veut comprendre ce que sont le sodium et le calcium au regard de son projet de troisième année du primaire, Josée va mettre en œuvre toutes les conditions facilitantes pour qu'il puisse le faire. « [...] C'est que le projet pour moi, c'est le projet de sens. Moi la gestion mentale m'a amené à comprendre le projet de sens et que dans la

---

<sup>17</sup> Pour Josée, un individu qui se « met en projet », applique une démarche qui s'apparente à celle proposée aux élèves. C'est-à-dire : 1-se fixer un but, 2- effectuer une collecte d'information afin de cibler des moyens, 3- sélectionner et appliquer des moyens, 4- faire un retour sur sa démarche.

<sup>18</sup> « Le projet de sens » est un concept clé de la gestion mentale. Il peut se définir comme « [...] la mobilisation de l'attention et de toutes les ressources mentales et physiques de la personne dans la poursuite d'un but que l'on veut atteindre » (Appendice L, Doc.1, p. 13).

pédagogie de projet, il y a du sens. [...] Le projet de sens c'est : *dis-moi ce dont tu as le goût de parler?* » (Ent. Pré., p. 47).

Lorsqu'elle précise ses intentions et ses croyances en lien avec la pédagogie de projet, Josée souligne à plusieurs reprises que depuis plus d'une dizaine d'années, elle « a marié la gestion mentale et le projet » (Ent. Pré., p. 45). De ce fait, elle explique et emploie le vocabulaire associé à la gestion mentale (évocation, mentalisation, mémorisation) auprès des élèves. Josée s'aperçoit que ce sont ses élèves qui à force de faire de l'évocation chaque jour en classe, le refont à la maison et « l'enseignent » à leurs parents. En traitant des observations en classe planifiées par la chercheure, Josée lui demande d'être attentive à sa façon de parler aux élèves afin de repérer tous les liens qu'elle fait avec la gestion mentale dans son accompagnement en projet. Elle précise que le dialogue pédagogique<sup>19</sup> est grandement exploité afin d'amener les élèves à être conscients de leurs procédures mentales efficaces (Appendice L, Doc. 1, p. 19).

L'exemple qui suit illustre un moment d'évocation où, selon l'enseignante, le dialogue pédagogique est présent. Durant la première heure chaque matin, Josée fait une période d'évocation. Elle souligne que cette période lui permet de faire « [...] toute la grammaire » (JC9O5, p. 70) et ce, sans cahier d'exercices, tient-elle à préciser. Dans un premier temps, ses élèves évoquent ou se rappellent leurs mots de vocabulaire à l'étude (souvent en lien avec le projet), puis les écrivent dans leur

---

<sup>19</sup> « Le dialogue pédagogique est un échange verbal, pour rechercher les procédures mentales utilisées et utilisables, et efficaces pour réaliser un apprentissage [...] » (Appendice L, Doc. 1, p.18).

« cahier d'évocation »<sup>20</sup> (JC9O5, p. 66). Par la suite, un partage des moyens d'évocation est effectué. Par le dialogue pédagogique, l'enseignante aide l'élève à verbaliser ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il mémorise (ses processus de mentalisation). Une partie d'un dialogue est ciblé afin de rendre plus explicite ce concept.

Josée : Comment tu fais pour te souvenir de l'orthographe du mot four et  
[de savoir] que tu ne dois pas mettre un «t «à la fin?

E<sup>21</sup> : Hier soir, j'ai étudié les mots de vocabulaire avec papa et il m'a mis une  
étoile à côté du mot four. Il m'a dit qu'il n'y a pas de lettre muette à la fin.

Josée : OK et pour t'en souvenir, est-ce que tu te vois avec papa en train de te  
demander tes mots et de mettre une étoile?

E : Oui, je le vois et je m'en rappelle.

(JC9O5, p. 72)

Pour faire suite à ce partage de stratégies, l'enseignante demande à un élève d'aller écrire au tableau un mot qu'il a évoqué dans son cahier. Si les autres élèves voient une erreur, ils se lèvent sans dire un mot. Ainsi, en voyant que des pairs se manifestent, Josée précise que l'élève est incité à reprendre son activité mentale et à se questionner. « [...] Cela développe son autocorrection » (JC9O5, p. 70). Josée applique cette même démarche lorsqu'elle invite ses élèves à composer des phrases en lien avec le vocabulaire à l'étude. Pour donner encore plus de sens à l'activité, cinq phrases sont sélectionnées et sont demandées lors de la dictée se déroulant le vendredi. Pour cette enseignante, cette période d'évocation permet de travailler les mots en lien avec le projet

---

<sup>20</sup> Le cahier d'évocation est un cahier interligné dans lequel les élèves doivent évoquer principalement leurs mots de vocabulaire. Ce cahier n'est régi par aucune règle. Ainsi, les élèves sont libres de choisir comment ils écrivent dans ce cahier (sens, couleurs, caractères formats, etc.).

<sup>21</sup> Dans les cas où l'élève ne peut être identifié par l'observateur, le pseudonyme élève (É) est employé. Si dans une même séquence plusieurs élèves sont non-identifiés, les abréviations É1, É2, É3, etc. sont alors employées.

ainsi que la construction de phrase. C'est un moyen, dit-elle, qu'elle propose à ses élèves afin de les préparer à faire un projet.

#### ***4.1.5.1 Présentation générale la démarche de mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans la classe de Josée***

- Prérequis essentiels à la mise en œuvre d'une démarche en projet

Les observations réalisées dans le cadre de cette recherche se sont principalement déroulées en mars et avril 2011. Ainsi, précise Josée, elles sont le résultat de plusieurs « [...] mises en place » (JC4O1, p. 24) effectuées depuis le début de l'année. Selon cette enseignante, les mises en place renvoient à des prérequis essentiels et préalables à la mise en œuvre d'une démarche en projet. « [...] c'est une progression, faire du projet dans l'année! Il doit y avoir des mises en place auparavant [...] » (JC4O1, p. 24). Josée révèle que sans cela « [...] il n'est pas possible de faire de projet avec ses élèves [...] » (JC13, Ent. Post., p. 4). Conséquemment, cette enseignante n'entreprend pas de projet au cours des premiers mois de l'année scolaire. Elle consacre cette période à la préparation progressive de ses élèves au projet et aux stratégies que nécessite ce mode de travail. Pour ce faire, elle pilote plusieurs situations d'apprentissage en lien avec différents contextes signifiants. A ce sujet, Josée en relève une dizaine ayant des objectifs bien précis : 1- formuler des questions ouvertes, 2- procéder à l'autocorrection d'un texte, 3-travailler les stratégies de lecture, 4- se familiariser avec des ouvrages informatifs, 5- rechercher une information dans un livre, 6- distribuer et jouer un rôle lors de la réalisation d'une tâche en coopération, 7- réaliser un résumé, 8- se servir d'un

référentiel, 9- travailler dans un cahier brouillon, 10- modéliser avec la lecture d'album et 11- travailler en coopération (JC13, Ent. Post., p. 4) Pour ce dernier point, Josée, soutient qu'il est « [...] essentiel de préparer l'élève à coopérer et ne pas tenir pour acquis, par exemple, qu'il sache comment faire » (JC1, p. 2). Considérant ces éléments, les premiers projets sont vécus en collectif et Josée guide et modélise chacune des étapes. Une fois cette préparation effectuée, l'enseignante propose à ses élèves des projets en équipe et progressivement, les laisse travailler seuls sur certaines étapes de la réalisation. Somme toute, tous ces projets sont guidés par un même canevas de base.

- Canevas de base

Lorsqu'elle fait référence à la structure de sa démarche en projet, Josée soutient que le fait qu'elle fonctionne de manière simultanée (Bédard *et al.*, 2002a) est parfois perçu comme une faiblesse et un manque de structure et d'organisation. Or, il en est tout autrement. En effet, cette enseignante affirme que malgré l'unicité de chacun des projets qu'elle entreprend avec ses élèves, chacun se réfère à la même structure et à un canevas de base bien défini s'inspirant largement de celui élaboré par Capra et Arpin (2001).

[...] J'ai une structure dans le sens où je peux te dire que tous mes projets commencent par une carte d'exploration. Par la suite, on fait des groupements. Dans tous mes projets, je vais aller voir l'intérêt de l'enfant. Pour ce faire, je vais aller voir l'enfant et lui demander : quel sujet t'intéresse? Également, je bâtis avec eux le vocabulaire. Ce dernier devient leurs mots dont ils auront besoin pour faire les écrits. [...]. (Ent. Pré., p. 36)

Pour Josée, il est essentiel que ses élèves traversent systématiquement chacune des dix étapes<sup>22</sup> qui composent son canevas. Au fil des projets, ses élèves s'approprient la démarche et deviennent de plus en plus à l'aise avec les éléments qui la composent. À la fin de l'année, Josée juge que ses élèves maîtrisent suffisamment la démarche pour leur proposer de choisir un thème qui leur plaît et de mener à terme un projet de manière individuelle. Les étapes en lien avec la démarche sont présentées dans « un cahier projet» (voir Appendice L, Doc. 1) servant de repère et de cahier de travail durant le projet.<sup>23</sup> Il y a une dizaine d'années, Josée conçoit ce cahier en collaboration avec une collègue. Depuis, suite à des réflexions sur sa pratique, elle apporte quelques modifications de manière ponctuelle. Ce cahier comporte plusieurs sections principales dont : 1- une page titre permettant aux élèves d'y inscrire leur sujet, le nom de leurs coéquipiers et de dessiner ce qu'ils pensent connaître de leur sujet, 2- un échéancier présentant un survol des étapes à suivre durant le projet, 3-une page utilisée pour la rédaction des questions de recherche et des connaissances antérieures en lien avec le sujet, 4- un réseau de concept présenté sous la forme d'une étoile, permettant de préciser le sujet, 5- un journal de bord proposant aux élèves d'inscrire leurs objectifs pour la prochaine période en projet ainsi que leur autoévaluation (sous forme de pastille de couleurs à colorier en vert, jaune ou rouge) et finalement, 6- une section permettant, collectivement, d'identifier les apprentissages effectués dans le cadre du projet. À ce sujet, elle ajoute que ses collègues ont créé un cahier de projet semblable au sien afin

---

<sup>22</sup> Ces étapes sont présentées à la section 4.7 de ce rapport.

<sup>23</sup> Cependant, avant de transcrire les informations dans le cahier projet, les élèves doivent utiliser un cahier interligné nommé « cahier brouillon ». Ce dernier facilite les corrections.



d'aider leurs élèves à mener à terme un projet. Cependant, dit-elle, tout comme leur enseignement, le cahier est plus directif que le sien. Elle précise sa pensée en mentionnant que ses collègues n'ont pas la même conception d'une pédagogie de projet.

[...] Ce sont elles [ses collègues] qui présentent un projet aux élèves et leur donnent les consignes à suivre. Ainsi, elles ne prennent que les parties de mon cahier qui les intéressent. Pour moi, c'est un projet dirigé s'apparentant davantage à l'apprentissage thématique [...]. (JC13, Ent. Post., p. 35)

Dans sa démarche, Josée accorde une importance particulière aux moments d'objectivation ou de retour collectif. Dans le cadre du projet étudié, elle l'anime à la fin de toutes les périodes de projet. Durant ce retour, « [...] ses élèves prennent conscience de leurs moyens » (JC6O2, p. 40). L'enseignante se réfère aux propos tenus par Capra et Arpin et note l'importance de ne pas escamoter cette étape. Selon ces auteurs, cela représente « [...] un obstacle actuel et important en éducation » (JC3O7, p. 53). D'ailleurs, Josée dénonce le fait que plusieurs enseignants ne prennent pas le temps de laisser leurs élèves réagir et faire un retour sur leur démarche. Dans bien des cas, ils le font à la place de leurs élèves. En réalité, dit-elle, ces enseignants ne voient pas l'importance de piloter ces retours collectifs. Pourtant, « [...] cela fait partie du cœur de l'apprentissage [...] » (JC13, Ent. Post., p. 13). Elle avoue, avoir évité ces objectivations au début de sa pratique en projet. Toutefois, le soutien de ses collègues Louise Capra et Lucie Arpin, l'a amené à maîtriser la mise en œuvre de cette étape et à prendre conscience de son importance. Maintenant, lorsqu'elle enseigne, Josée regarde l'heure, dit-elle, afin de s'assurer d'avoir du temps pour le faire. Considérant que les élèves sont les acteurs principaux face à ce qu'ils apprennent et qu'ils ont le pouvoir

d'agir sur eux-mêmes, Josée soutient que ces moments d'objectivation et de discussion avec ses élèves soutiennent l'appropriation de ce pouvoir.

En somme, Josée affirme que l'objectivation a un impact positif sur le cheminement scolaire des élèves. « [...] Cela ne se dissocie plus de mon enseignement [...] » (JC13, Ent. Post., p. 35). Néanmoins, elle ne nie pas le fait qu'il faut du temps et de l'investissement de la part de l'enseignant afin de permettre aux élèves de récolter les bénéfices associés aux périodes d'objectivation.

[...] Beaucoup d'enseignants vont dire : *ha! c'est trop long de faire des retours, je dois tout expliquer aux élèves et on manque déjà de temps!* Alors, les enseignants se découragent et ne le font pas. Capra et Arpin disent que c'est le but. On regagne nos investissements à la fin de l'année. Il faut prendre le temps de leur apprendre les choses [aux élèves] [...]. (JC12O8, p. 108)

- Organisation des projets

Au niveau de l'organisation des projets, Josée soutient qu'ils peuvent se faire de manière individuelle, en dyade ou en collectif. Compte tenu du thème et de la période de l'année scolaire, l'enseignante varie l'organisation des équipes. De plus, elle précise que le temps quotidien consacré au projet est variable, mais dépasse rarement une période de 50 minutes. Elle assigne ces périodes à son horaire, sans contrainte précise en fonction des périodes prévues chez les spécialistes (musique, éducation physique, anglais). Enfin, des ressources extérieures sont parfois sollicitées dans le cadre des projets. Josée souligne que l'enseignante doit connaître le milieu ainsi que les ressources accessibles qui peuvent devenir pertinentes en situation de projet.



- Présentation générale de la démarche de mise en œuvre du projet à l'étude

D'entrée de jeu, Josée soutient que « [...] le déroulement du projet observé suit le même parcours que les projets habituels » (JC8O4, p. 56). Par conséquent, la démarche de mise en œuvre de la pédagogie de projet observée au cours de cette étude de cas, se divise en deux temps : 1- la préparation de l'enseignante et 2- l'intervention de l'enseignante auprès des élèves. Le deuxième temps se subdivise en trois phases comportant chacune des étapes spécifiques 1- la planification du projet avec ses élèves, 2- la construction des savoirs et 3- l'intégration des savoirs. La Figure 3 présente une vue d'ensemble de la démarche observée.

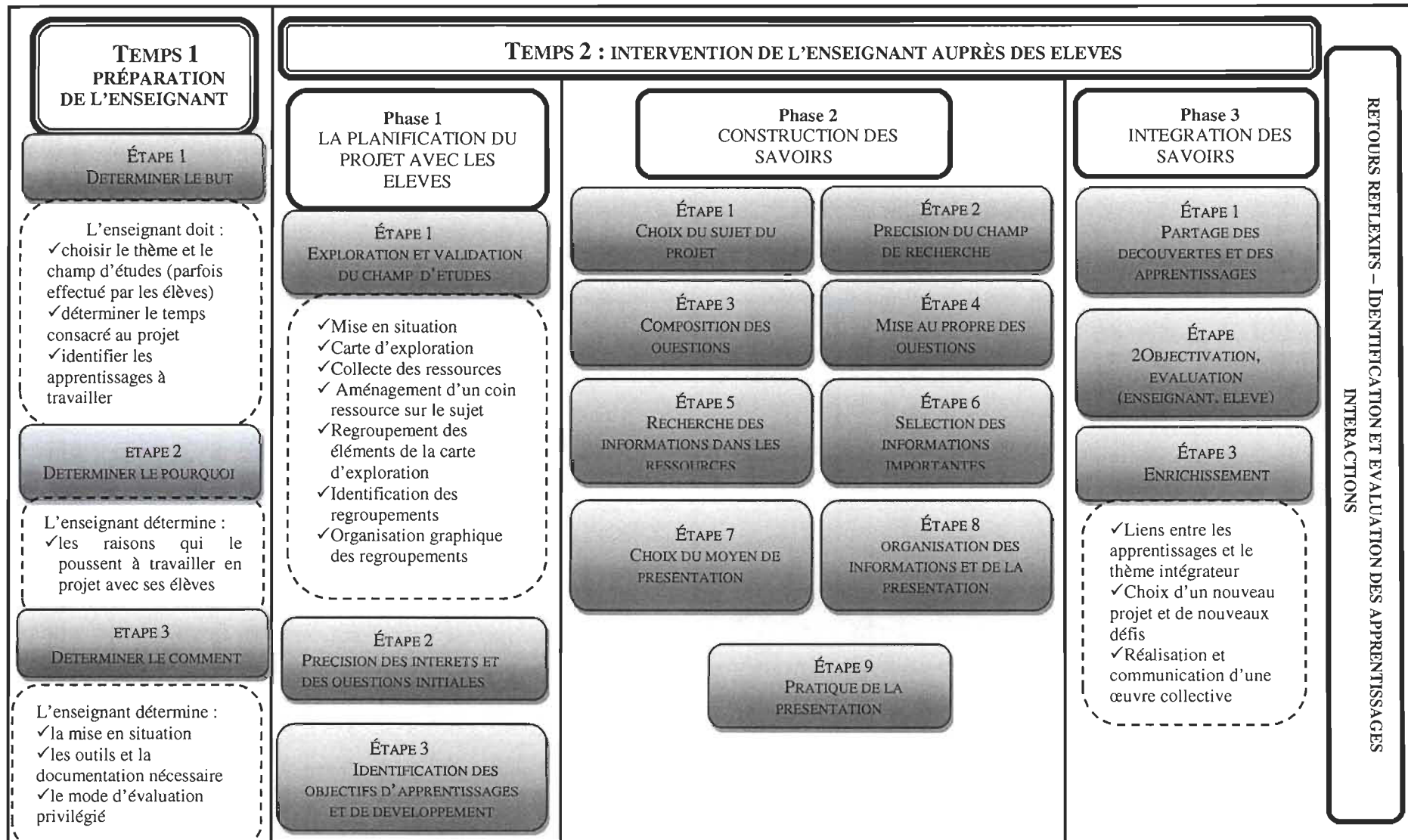


Figure 3. Canevas de base des étapes de mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans la classe de Josée.

Pour conclure, cette première partie de la présentation des résultats s'intéresse aux croyances et aux intentions de la participante en lien avec l'apprentissage, l'acte d'enseigner, la réussite ainsi que la pédagogie de projet. Le fait d'accéder ainsi aux convictions et aux valeurs pédagogiques de Josée permet de justifier et de comprendre ses choix pédagogiques présentés dans la description détaillée des étapes de la mise en œuvre d'un projet dans sa classe<sup>24</sup>. Afin de soutenir et de valider la compréhension du sens que cette enseignante donne à ses actions et à ses interventions, des données issues de l'entretien initial, des séances d'observations et du journal de la chercheure sont exploitées afin de rendre compte de la séquence d'enseignement observée en pédagogie de projet. De plus, un calendrier figure à certains endroits afin de faciliter le repérage dans le temps des différentes étapes du projet à l'étude et de permettre la distinction entre celles observées par la chercheure (dates en surbrillance noire) de celles qui ont été explicités par la participante (dates hachurées).

---

<sup>24</sup> Dans les données amassées, la participante ne quantifie et ne nomme pas textuellement sa démarche telle que présentée à la figure 3. Toutefois, dans sa présentation PowerPoint utilisée dans le cadre d'un colloque (voir Appendice L, Doc. 1.), elle emploie ces appellations issues de la démarche d'apprentissage présentée par Arpin et Capin (2001). De plus, l'appellation et la quantification des étapes se réfèrent à celles présentées dans le « cahier projet » préparé par l'enseignante à l'intention de chacun des élèves. Afin de faciliter la compréhension, nous exploitons donc ces termes pour décrire nos observations de la démarche à l'étude.

## 4.2 Deuxième partie de la présentation des résultats : description des étapes de la mise en œuvre du projet à l'étude

### 4.2.1 Temps 1 : préparation de l'enseignante

D'une manière générale, durant les trois étapes de la première partie du projet (temps un), Josée détermine :

- ✓ le thème, la mise en situation, les outils et la documentation nécessaire
- ✓ le mode d'évaluation privilégié
- ✓ les raisons qui la poussent à travailler en projet avec ses élèves
- ✓ le champ d'étude
- ✓ le temps consacré au projet et les apprentissages à travailler

Dates où se déroulent les actions du temps 1						
Février 2011						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	1	2	3	4	5

A priori, il semble pertinent de spécifier que les trois étapes de cette phase de préparation n'ont pas fait l'objet de séance d'observation. Toutefois, les informations cumulées lors des deux premiers contacts téléphoniques et de l'entretien initial avec la participante permettent d'expliquer le déroulement de ces étapes tel qu'elle le vit et le perçoit.

#### ***4.2.1.1 Étape 1 et 2 : déterminer le but et le pourquoi***

Le choix du thème constitue la première étape de la préparation de l'enseignante. Ce choix peut s'effectuer de plusieurs manières (pour répondre à un intérêt des élèves, une thématique dans l'école, etc.). Le hasard a déterminé que le thème intégrateur du projet observé dans le cadre de cette recherche soit l'alimentation. Josée reconnaît avoir sélectionné ce thème pour donner suite à une proposition de ses collègues. Elle indique que cela permet de créer « [...] un lien entre les classes » (JC8O4, p. 55).

#### ***4.2.1.2 Étape 3 : déterminer le comment***

Au début de sa pratique en pédagogie de projet, Josée mentionne que pour se sécuriser avec le contenu à présenter et avec le travail d'évaluation, elle prenait le temps de s'arrêter et de planifier ses projets à l'écrit en suivant un canevas détaillé (voir Appendice L, Doc. 3). Aujourd'hui, son aisance avec la démarche, le fait que depuis plusieurs années elle enseigne en troisième année et sa maîtrise des éléments du PFEQ (MEQ, 2001) font en sorte qu'elle planifie différemment. En se référant à un enseignant qui année après année suit le même parcours avec ses élèves, Josée mentionne qu'elle « [...] a un patron de planification dans sa tête qu'elle suit de manière systématique projet après projet (p. ex., prévoir les objectifs, l'évaluation, aller voir les ressources disponibles afin de savoir jusqu'où elle peut aller avec ses élèves, prévoir le temps, etc. [...] » (JC13, Ent. Post., p. 40). Malgré cela, certains éléments restent incontournables à la planification d'un projet. D'abord, Josée précise ses intentions éducatives qu'elle

associe principalement aux domaines généraux de formation, aux compétences et aux savoirs essentiels (MEQ, 2001) qu'elle cible selon la nature du projet. Par la suite, elle détermine les différents aspects en lien avec l'évaluation soit, la production attendue, le contexte, les objets d'évaluation (contenus et compétences disciplinaires et compétences transversales), les outils d'évaluation ainsi que les critères d'évaluation. En dernier lieu, Josée précise les pistes de différenciation pédagogique qu'elle doit mettre en œuvre afin de répondre aux besoins spécifiques de ses élèves.

Lorsqu'elle entreprend ce projet, Josée avoue qu'elle ne sait pas « [...] où ses élèves vont l'amener » (JC3, p. 8). Ainsi, l'enseignante ajoute qu'elle doit être prête à toutes éventualités. Pour ce faire, elle « [...] se place en projet » (JC2, Ent. Pré., p. 7) et s'engage dans la première étape qui l'amène à réaliser une carte d'exploration. Cette dernière lui permet, entre autres, d'anticiper les éléments susceptibles d'être abordés par ses élèves. Simultanément, elle effectue une collecte d'information lui permettant de faire l'inventaire des ressources disponibles pour le projet. Pour ce faire, Josée débute par une recherche à la bibliothèque de l'école. Pour ce projet, elle repère peu de livres de référence pertinents pour ses élèves. À ce sujet, l'enseignante déplore le manque de ressource variée et adaptée dans les écoles. « [...] Trouver des lectures variées est l'aspect que je trouve le plus difficile. Soit, le texte est trop difficile, soit il trop bébé. Je dois trouver le juste milieu [...] » (Ent. Pré., p. 34). Pour contrer ce manque, toujours à la recherche de texte en lien avec l'alimentation, Josée explore les manuels scolaires de l'école et visite la bibliothèque municipale. De plus, elle effectue plusieurs recherches sur Internet. Dans bien des cas, l'enseignante doit retravailler les textes trouvés. Cela

explique, dit-elle, le fait qu'elle doit rester parfois jusqu'à cinq heures après les heures de classe. Au terme de cette recherche, Josée recense une vingtaine de livres et des textes issus des manuels de deuxième cycle. De plus, l'enseignante prévoit exploiter les guides alimentaires canadiens lors de l'étape de la collecte des données et pour une activité visant à travailler les stratégies de lecture. Bien qu'elle doive se charger d'en faire la commande, elle se dit ravie puisqu'il n'est pas habituel de pouvoir présenter ce type de ressources à ses élèves.

En somme, lors de la phase de planification, Josée anticipe les obstacles possibles lors de la collecte des informations. Elle évite ainsi, précise-t-elle, d'être surchargée une fois le projet amorcé. Toutefois, Josée précise que de nombreuses idées émergent lorsqu'elle est « [...] dans l'action » (JC5O2, p. 26; JC11O7, p. 93). De ce fait, elle accentue la nécessité « [...] d'aller voir ses élèves » (JC11O7, p. 93) afin de poursuivre sa planification. Elle ajoute que la carte d'exploration collective va l'inspirer et « l'alimenter » (Ent. Pré., p. 34). Conséquemment, cela contribue à enrichir celle qu'elle avait produite lors du temps de préparation, à donner des idées aux élèves qui n'en ont pas, à créer la liste des mots de vocabulaire et à orienter le projet.

## 4.2.2 Temps 2 : interventions de l'enseignante auprès des élèves

### 4.2.2.1 Phase 1 : planification du projet avec ses élèves

De manière générale, durant les trois étapes de la première phase du deuxième temps du projet, Josée anime :

- ✓ la mise en situation et la carte d'exploration
- ✓ la collecte des ressources du milieu
- ✓ l'aménagement d'un coin ressource sur le sujet
- ✓ le regroupement, l'identification et l'organisation graphique des éléments de la carte d'exploration
- ✓ la précision des intérêts et des questionnements initiaux
- ✓ l'identification des objectifs d'apprentissage et de développement

- Étape 1 : exploration et validation du champ d'étude

Spécifions d'emblée que la première étape de cette phase de planification auprès des élèves n'a pas fait l'objet d'observation en classe. Dans les faits, Josée réalise spontanément l'amorce ainsi que la carte d'exploration avant le départ pour la relâche scolaire, soit le 25 février. Les raisons qui justifient ce choix sont d'une part liées à la motivation. En

Dates où déroulent les actions de l'étape 1						
Février 2011						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	1	2	3	4	5

effet, ayant terminé un projet quelques semaines plus tôt, les élèves manifestent de l'impatience et souhaitent s'engager dans une nouvelle démarche avant de partir en relâche. D'autre part, l'enseignante ajoute que le fait de faire la carte d'exploration avant la relâche lui permet de réaliser sa grille de mot de vocabulaire (Appendice L, Doc. 4) en



lien avec le projet et par conséquent, « [...] de mettre les mots en projet de sens pour ses élèves » (JC9O5, p. 66). De plus, elle peut planifier les lectures du soir en fonction du thème de façon, dit-elle, à enrichir les projets. Face à cette décision spontanée de Josée, la chercheure effectue un deuxième contact téléphonique (6 mars) afin de recueillir un maximum de données sur le déroulement de cette étape. Durant cet appel, Josée affirme que lorsqu'elle amorce un projet, elle veut motiver et alimenter la curiosité de ses élèves. Par conséquent, cette enseignante soutient qu'inévitablement elle « part avec une situation qui leur est familière » (Ent. Pré., p. 31). Dans le cadre du projet observé, dans la semaine précédant la relâche scolaire, Josée fait des lectures à voix haute autour du thème de l'alimentation afin de susciter progressivement l'intérêt des élèves. C'est la lecture d'un album<sup>25</sup> effectuée le 25 février, qui lui permet de démarrer réellement la démarche en effectuant la carte exploration collective (voir image 3). De manière plus précise, suite à la lecture de cette album, Josée écrit le terme « alimentation » sur une grande banderole de papier et entame une discussion avec ses élèves : « connaissez-vous des aliments qui puent? » (JC8O4, p. 65).

---

<sup>25</sup>Cet album jeunesse s'intitule *Lustucru le loup qui pue* (Demers, 2009). En somme, il raconte l'histoire d'un loup qui ne veut pas manger des moutons comme tous les autres. Il préfère manger de l'ail, de la pizza, du fromage et d'autres aliments lui donnant une mauvaise haleine. Ainsi, personne ne veut jouer avec lui, puisqu'il pue. À partir du moment où il commence à manger de meilleurs aliments, tous veulent de nouveau s'amuser avec lui.



Image 3. Carte d'exploration collective sur le thème de l'alimentation.

Durant la réalisation de la carte d'exploration qui s'échelonne sur une période de 45 minutes, Josée soutient que « [...] la motivation de ses élèves est au maximum » (JC3, p. 7). Ces derniers lèvent la main et tour à tour proposent un mot en lien avec le thème. « Durant la carte, je laisse tout sortir et je ne transmets pas d'information : par la suite nous ferons les groupements et la formation des équipes » (JC3, p. 7). Lorsqu'ils sont certains de l'orthographe du mot qu'ils proposent, ses élèves lèvent la main afin de le faire valider par leur enseignante. Par la suite, ils sont invités à aller l'écrire sur la banderole de papier. L'enseignante dit qu'elle « [...] ne donne pas spontanément l'orthographe des mots » (JC3, p. 8). Ainsi, elle questionne ses élèves : « comment vas-tu l'écrire? » (JC3, p. 8). Dans bien des cas, ses élèves doivent avoir recours au

dictionnaire. Bien qu'elle affirme que celui-ci est « leur meilleur ami » (JC4O1, p. 11),

Josée soutient ses élèves dans cette recherche qui peut être laborieuse pour certains.

[...] Il [le dictionnaire] est plus gentil que moi, car il leur donne la réponse plus facilement. Moi je vais décortiquer le mot en sons avec eux et leur demander qu'est-ce que tu entends? Par contre, s'ils ont des difficultés à chercher dans le dictionnaire, je vais les aider. Nous allons regarder le son, utiliser la droite alphabétique, etc. (JC7O3, p. 54)

Cette démarche permet à l'enseignante d'amorcer l'étude des mots en lien avec le projet et ainsi de greffer plusieurs notions grammaticales issues du PFEQ (MEQ, 2001).

La séquence suivante en démontre un exemple.

[...] Demain [le 7 mars], je vais m'amuser. Je vais prendre la carte d'exploration que mes élèves ont faite. On va classer les mots au verso selon s'ils sont des verbes, des adjectifs, des noms, etc. Ensuite, on va faire des phrases et nous allons nous corriger. Ce sera ma période de français! De plus, mes élèves auront à composer des phrases durant leur projet, donc on se pratique. (JC4O1, p. 23)

Enfin, Josée avoue qu'elle remarque une utilité au fait de faire une carte d'exploration. Elle observe que, dans bien des cas, ses élèves connaissent plusieurs mots en lien avec le thème, mais ne sont pas en mesure d'expliquer leurs significations. Paradoxalement, ses élèves ont le sentiment de tout connaître sur le sujet. Ainsi, par le questionnement, Josée les amène à prendre conscience du contraire et de l'utilité de mener à terme un projet sur le sujet afin de réaliser de nouveaux apprentissages.

- Étape 1 : exploration et validation du champ d'étude (la suite)

À la période suivante (9 mars), comme à chaque période de travail en projet, Josée

rappelle les tâches effectuées jusqu'à présent et leurs buts :

Josée : Pourquoi on a fait une carte d'exploration?

É1 : Pour apprendre des nouveaux mots

É2 : Pour faire notre projet

Josée : ça va servir à quoi d'apprendre des mots?

É3 : Servir comme de plan

Josée : OK, le fait d'avoir tous ces mots, qu'est-ce que ça te dit?

É4 : Qu'on a travaillé fort.

É5 : Et que ça va m'aider parce que si je veux écrire ces mots, je ne suis pas obligée de chercher dans le dictionnaire.

(JC4O1, p. 11-12)

Par la suite, elle annonce l'activité d'organisation des éléments de la carte d'exploration. À ce sujet, Josée juge que la complexité de ces éléments ainsi que le niveau de maturité de ses élèves de 3<sup>ème</sup> année peuvent compliquer la tâche d'organisation qu'elle demande. Afin de prévenir ces difficultés, Josée demande à ses

Date où se déroulent les actions de l'étape 1						
Mars 2011						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	1	2

élèves d'amorcer l'organisation en dyade afin de s'entraider dans la réalisation de cette tâche. Par la suite, elle prévoit terminer les groupements et leur identification en grand groupe. Cependant, l'enseignante précise qu'il arrive que cette étape se réalise de manière exclusivement individuelle ou collective; l'âge des élèves influence ces choix. Dans les faits, Josée distribue une feuille à chacune des équipes et les invite à regarder les éléments de la carte d'exploration afin d' « [...] essayer de faire des groupes ou des regroupements des choses qui vont ensemble » (JC4O1, p. 12). Au préalable,

l'enseignante propose un exemple de regroupement afin de modéliser le travail attendu. De plus, elle demande aux élèves de partager leurs moyens pouvant faciliter la réalisation de cette tâche de travail en coopération. Enfin, elle insiste en soulignant qu'« [...] après, je vais te demander comment tu as procédé et pourquoi tu as fait tes groupements. On se donne sept minutes » (JC401, p. 13). Durant les explications, Annabelle (TDAH) n'écoute pas et fait des bruits avec sa bouche. Cette séquence illustre le type d'intervention exploité par Josée avec cette élève.

Josée : Annabelle, tu me déranges et je ne suis pas capable d'écouter. Pourquoi je fais ça, pourquoi tu dois écouter?

Annabelle : Pour m'aider à faire le projet.

Josée : Est-ce que tu trouves ça important?

Annabelle : Oui

Josée : Pourquoi? [Annabelle réfléchit et explique] [...]

Josée : Maintenant, comment tu vas faire pour écouter?

Annabelle : Je vais m'asseoir et écouter [se place dans la bonne position et dépose ses crayons].

Josée : Bravo! Je suis contente de toi!

(JC4)1, p. 17)

Également, elle doit intervenir auprès de Benjamin, qui, précise-t-elle, n'a sûrement pas pris sa médication. Ainsi, bien qu'il ne semble pas en mesure de suivre durant les explications en grand groupe, elle nomme son nom et le questionne pour attirer son attention. Une fois que les autres élèves sont au travail, Josée reprend avec lui les explications. Elle pose alors sa main sur son épaule, se penche à sa hauteur et s'assoit auprès de lui. Bien qu'elle intervienne régulièrement de manière individuelle auprès de Benjamin, Josée reste disponible pour répondre aux questions des autres élèves et pour gérer les comportements inadéquats de certains.

Une fois ces interventions complétées, l'enseignante circule et questionne les équipes : « Comment avez-vous procédé pour réaliser vos regroupements? » (JC4O1, p. 15). Josée relève une diversité dans l'organisation des idées sur les feuilles de travail. Certaines équipes organisent leur feuille de manière très structurée et avec minutie (équipes 1, 2, 3), et d'autres de manière plus aléatoire (équipe 4). Pour appuyer son propos, cette enseignante se réfère aux styles d'apprentissage et aux systèmes de représentation de l'information (Bédard *et al.*, 2002a). Ainsi, elle évoque que certains élèves traitent l'information reçue d'une manière plus séquentielle (équipes 1, 2, 3), et d'autres de manière simultanée (équipe 4).

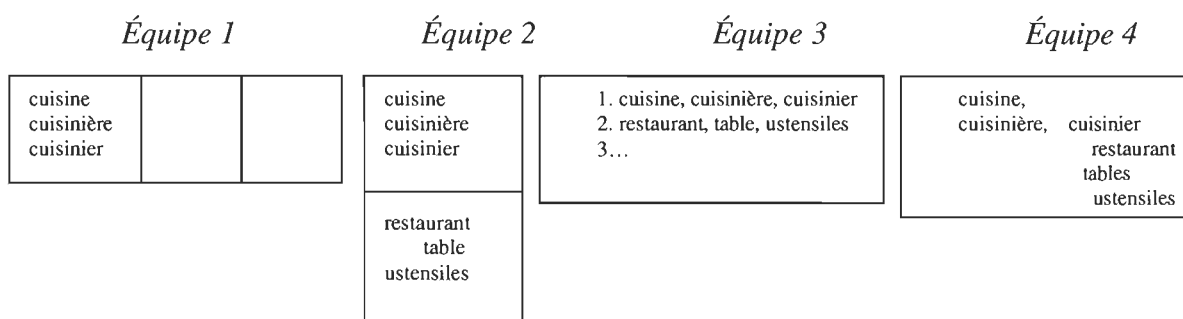


Figure 4. Exemples de l'organisation des idées par quatre équipes de travail.

À la suite de cette période de 30 minutes, l'enseignante anime la période d'objectivation. Pour annoncer son intention, Josée ferme les lumières et fait un décompte de cinq secondes à voix haute. Ce décompte a pour effet d'annoncer la fin de la tâche et d'inviter ses élèves à être attentifs. D'emblée, Josée félicite ses élèves pour leur bon travail et leur demande de se souvenir de la question posée avant la tâche d'organisation. Un élève lui répond que « [...] la question était comment on a fait nos groupements et pourquoi on a mis les mots ensemble? » (JC4O1, p. 15). Par la suite,

l'enseignante pose cette question à quelques élèves par équipe. Comme c'est régulièrement le cas, Josée est alors assise sur une chaise à roulettes et circule dans la classe tout en s'appuyant sur la table de l'élève qui prend la parole. Lors de ses déplacements, elle recentre les élèves inattentifs ou qui bavardent. Cette chaise est son principal outil de travail, dit-elle. Cela lui permet entre autres, de circuler d'équipe en équipe et de se placer à la hauteur des élèves pour intervenir. Cette séquence illustre de quelle manière Josée questionne ses élèves afin de les amener à partager leur démarche et à préciser leur raisonnement.

Josée : Comment avez-vous fait?

É : On a fait par ligne [l'élève explique que dans son équipe, chaque élève a choisi un mot de la carte d'exploration en partant du haut de la banderole]

Josée : Vous voulez dire que chacun a pris des mots de la carte d'exploration, pour ensuite créer un groupement?

É : Oui et chacun a parti des groupes

Josée : OK, quels mots as-tu placés dans ton groupement?

É : manger moins gras, bien manger

Josée : Pourquoi as-tu groupé tous ces mots ensemble?

É : Parce que ça allait comme ensemble

Josée : Pourquoi?

É : Silence, l'élève réfléchit

Josée : Répète tes mots à voix haute

É [semble ne pas comprendre la consigne] : ça parle de...

Josée [insiste] : Vas-y répète tes mots!

É : Manger moins gras, bien manger

Josée [répète] : manger moins gras, bien manger...

É [semble avoir trouvé] : Ah! c'est des mots qui font partie du groupe «faire attention»

Josée : Bien! Tu peux montrer ta feuille, ça peut nous aider.

Josée [s'adresse au groupe] : est-ce que vous pensez que c'est un bon groupement?

É [En concomitance] : Oui!

(JC4O1, p. 15)

- Étape 2 : précision des intérêts et des questionnements initiaux des élèves

Pour donner suite aux regroupements et à l'identification des éléments de la carte d'exploration, Josée enchaîne avec la deuxième étape de la phase de planification des projets avec ses élèves : la précision des intérêts. D'ordinaire, l'enseignante précise qu'elle fait une coupure entre les regroupements et cette étape. « [...] Je fais une exception [pour le projet de recherche].

Date où se déroulent les actions de l'étape 2						
Mars 2011						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	1	2

Habituellement, je ne fais pas aussi longtemps du projet » (JC7O3, p. 54).

D'entrée de jeu, l'enseignante amorce cette étape en distribuant un bout de papier et en proposant à ses élèves d'y préciser discrètement leurs intérêts initiaux (ce sur quoi ils aimeraient faire leur projet). À cette étape, Josée précise qu'il ne lui est jamais arrivé qu'un élève refuse de s'intégrer au projet. Elle ajoute « [...] qu'étant donné qu'il y a beaucoup de concepts sur la carte d'exploration, les élèves y trouvent un projet de sens, un intérêt qui vont les motiver [...] » (JC11, Ent. Post., p. 48). Or, au cours de la démarche observée, Alex est l'un des rares élèves de Josée qui réclame un autre sujet, soit les automobiles. Face à cette situation, l'enseignante termine la distribution des bouts de papier et rejoint Alex afin de discuter avec lui de manière individuelle. L'enseignante tente alors de trouver un lien entre les intérêts personnels de cet élève et le



thème du projet. Dans ce cas particulier, l'enseignante sait qu'Alex apprécie particulièrement l'histoire et la culture des pays. La séquence suivante illustre sa stratégie visant à donner du sens au projet sur l'alimentation en le rattachant aux intérêts de cet élève.

Josée : Est-ce que tu aimes ça les pays,  
l'histoire?

Alex : Oui

Josée : Aimerais-tu ça parler de ça?

Alex : Oui

Josée : Tu vas pouvoir parler de tous les pays et de leur alimentation.

(JC4O1, p. 18)

L'enseignante lui précise ensuite que d'ici la fin de l'année scolaire, il pourra faire un projet sur le thème qu'il désire, en l'occurrence les automobiles. Suite à cette discussion, Alex choisit finalement de s'impliquer dans le projet collectif. Durant sa discussion avec Alex, Josée doit intervenir auprès de William qui ne fait pas le travail demandé ou dérange les autres élèves. Dans un premier temps, l'enseignante se penche à sa hauteur et touche son épaule. Elle lui fait observer qu'il est énervé et que conséquemment, elle et les autres élèves ne peuvent pas se concentrer. [...] Je lui dis alors : qu'est-ce que tu dois faire? Je lui redonne le pouvoir, c'est lui qui doit décider. Il doit se conscientiser. Plutôt que de m'impatiser, je le questionne sur ses moyens [...] (JC9O5, p. 77). Si l'élève récidive, l'enseignante lui propose comme moyen d'aller se calmer dans le corridor et lui dit « quand tu seras calme et prêt à travailler, on se parlera » (JC8O4, p. 60). S'il refuse, Josée le dirige vers la porte et offre un choix à William : « [...] Est-ce que tu choisis d'aller dans le corridor ou que j'appelle la TES ou le directeur? » (JC8O4, p. 60).

Dans bien des cas, William choisit d'aller se reposer et Josée le remercie pour son choix et lui indique « [...] qu'après on va en reparler » (JC8O4, p. 60). Il arrive que William rampe ou parle à voix haute pour attirer de nouveau l'attention. Josée l'ignore et elle incite ses élèves à faire de même. Il peut arriver que William soit incapable de se calmer. Dans ce cas, Josée lui annonce qu'elle a trouvé un moyen pour l'aider à se calmer : elle devra lui adresser un billet de comportement. Lorsque William s'assoit et se calme, Josée renforce son choix en le félicitant : « [...] Bravo! Tu as pris un bon moyen » (JC5O2, p. 27). Alors occupée avec Alex, elle lui indique qu'elle va aller le voir lorsqu'elle aura terminé et ajoute « [...] prépare-toi s'il te plait » (JC5O2, p. 61). Lorsque William demande à réintégrer le groupe, Josée lui demande pourquoi il veut revenir et comment il a l'intention de le faire.

Lorsque tous ses élèves réalisent la tâche demandée, l'enseignante piste d'autres élèves qui semblent éprouver des difficultés à identifier leurs intérêts. Suite à cette activité d'une quinzaine de minutes, un retour en grand groupe est effectué. Josée profite de l'occasion pour rappeler aux élèves que le but de cette étape est de choisir un sujet qui les intéresse afin de faire de nouveaux apprentissages. Par conséquent, elle précise que l'idée n'est pas de choisir son sujet en fonction de ses amis. Ainsi, chacun annonce ses intérêts et se déplace dans différents lieux de la classe pour rejoindre les camarades ayant des intérêts connexes. Au final, certains élèves restent assis puisqu'ils disent ne pas avoir d'idées.

[...] Mes objectifs avec cet exercice sont de donner des idées, de globaliser. Après, je trouve ça important de recentrer. Ceux qui n'ont pas d'idées, ils vont

finir par se centrer. Certains ont besoin d'y réfléchir plus longuement et trouveront. L'équipe de 6 ne restera pas 6. Nous allons recentrer, sortir de la globalité [afin de préciser leur sujet]. (JC4O1, p. 20)

Josée souligne que Benjamin (TED) se retrouve, la plupart du temps, seul à la fin de cette étape. Dans cette situation, cette enseignante lui propose de faire le projet avec lui. Cependant, dans le cadre du projet observé, Eve propose à Benjamin de travailler avec elle. Cette dernière, dit Josée, « [...] fait un beau cadeau à Benjamin. Je n'avais pas prévu qu'elle ferait ça! » (JC6O2, p. 37). L'enseignante encourage le pairage entre un élève présentant des difficultés et un autre plus fort. Cela devient, dit-elle, un échange de moyens et de forces. Benjamin s'engage donc avec Ève dans un projet ayant pour intérêt principal les viandes et substituts, ce qui devient leur deuxième expérience de travail d'équipe. « [...] Ensemble, ils ont fait de grandes choses. Ève le pousse » (JC6O2, p. 33).

Une fois cette étape effectuée, Josée procède au réaménagement de la classe en assignant de nouvelles places aux élèves en fonction des équipes formées. Il s'agit de réunir autour d'une table les membres d'une même équipe afin de faciliter l'organisation du travail lors des périodes de projet. A ce sujet, Josée précise que « [...] 99.5 % du temps en projet, les équipes sont formées en fonction des intérêts. Durant les autres activités de la journée, je peux séparer les équipes selon les forces, les faiblesses ou faire choisir par les élèves » (JC5O2, p. 26). Une fois les places assignées, ses élèves disposent de cinq minutes pour déplacer leur chaise et leur boîte de matériel.

- Retour à l'étape 1 : réorganisation des éléments de la carte d'exploration

Josée considère que la mise en œuvre de la pédagogie de projet lui demande continuellement de prendre du recul et de faire le point sur sa pratique. «

[...] Je suis constamment en questionnement et en remise en question. Pourquoi telle chose est arrivée, aurais-je pu faire autrement? » (JC4O1, p. 25). À ce sujet, l'enseignante soutient que sa participation à ce projet de recherche « [...] lui donne du « *guts* », de la

rétroaction et des occasions supplémentaires pour réfléchir [...] » (JC7O3, p. 53). Par conséquent, une fois la journée terminée, l'enseignante porte un regard réflexif sur les regroupements des éléments de la carte d'exploration et conclue que leur identification n'est pas suffisamment limpide et mérite d'être réorganisée. Le jour suivant, le 10 mars, Josée rapporte que ses élèves ont parlé du thème à la maison et veulent ajouter des nouveaux mots à la carte d'exploration. Ainsi, collectivement, ces mots sont ajoutés. Une fois cette tâche effectuée, l'enseignante leur demande s'ils trouvent que leur carte d'exploration est claire.

[...] Ils m'ont répondu « non ». Je leur ai demandé « qu'est-ce qu'on pourrait faire? » Un élève a dit qu'on pourrait reprendre les identifications nommées par les équipes et reclasser les mots de la carte d'exploration en fonction de ceux-ci. C'est donc ce que nous avons fait. Par la suite, une élève a transcrit les grands titres à l'ordinateur (organisation graphique des éléments de la carte.) (JC5O2, p. 26)

Date où se déroulent les actions du retour à l'étape 1						
Mars 2011						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	1	2

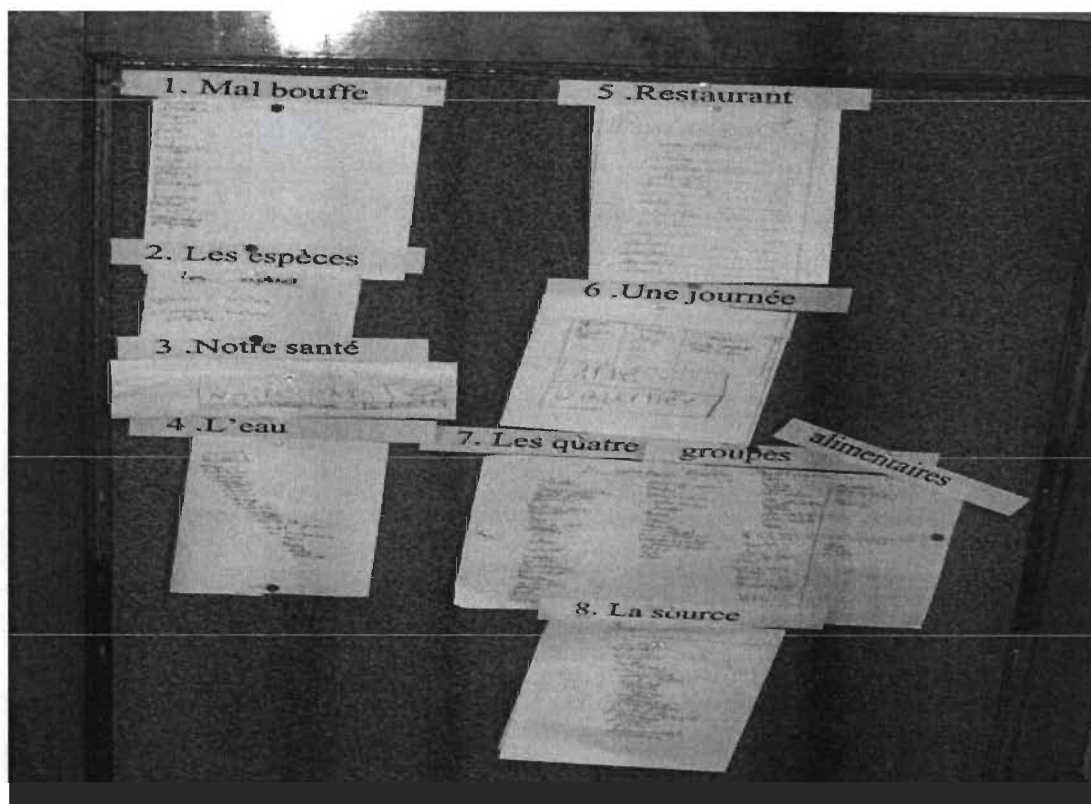


Image 4. Réorganisation graphique des éléments de la carte d'exploration.

- Étape 3 : identification des objectifs d'apprentissage et de développement

Lors du projet à l'étude, il est observé que cette étape se déroule sporadiquement tout au long de la démarche. Ainsi, tel qu'explicité antérieurement, il importe pour Josée d'aider ses élèves à déterminer les objectifs d'apprentissage et de développement issus du PFEQ (MEQ, 2001) et ciblés par ce projet. Pour ce faire, elle fait couramment des liens avec ce

Date où se déroulent les actions de l'étape 3						
Mars 2011						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	1	2

qui a été fait antérieurement dans d'autres contextes et rappelle son but. À titre d'exemple, durant ce projet l'enseignante questionne ses élèves sur l'utilité des lectures informatives, des stratégies de lecture, des appréciations des œuvres littéraires, des compositions de textes, des formulations de questions, de la méthodologie du projet, du raisonnement mathématique, de la mesure, de la coopération, etc.

En somme, la première phase du projet s'est déroulée sur environ une semaine et a permis de créer dix équipes de travail dont le sujet se précisera dans la phase qui suit.

#### ***4.2.2.2 Phase 2 : construction des savoirs***

De manière générale, durant la deuxième phase du projet de la deuxième partie (temps deux), Josée anime :

- ✓ l'amorce, l'élaboration et la réalisation des projets avec les élèves;
- ✓ la présentation de la grille d'évaluation;
- ✓ l'ordre des présentations.

Il est juste de préciser que lors des périodes d'enseignement qui ne sont pas en lien avec la réalisation des projets, Josée présente tout de même des situations d'apprentissage ou des activités en lien avec l'alimentation. Ces dernières sont créées par l'enseignante (Appendice L, Doc. 5) ou issues des fiches reproductibles des manuels de deuxième cycle.

- Étape 1 : recherche d'un sujet et formation des équipes

Avant d'entreprendre la période de projet du 11 mars, Josée annonce avoir rêvé au fait que quelques élèves n'ont pas d'intérêt et ne sont pas encore associés à une équipe de projet. Toujours en questionnement et hantée par le projet de sens de ses élèves, elle s'interroge « [...] pourquoi? Est-ce mon amorce qui n'était pas assez forte? » (JC5O2, p. 26). C'est dans cette posture qu'elle prend la décision, non habituelle, de réactiver l'amorce initiale. Elle précise qu'« aujourd'hui, le 11 mars, je veux alimenter mes élèves » (JC5O2, p. 26). Cet aller-retour entre les étapes du projet démontre la flexibilité de cette enseignante. Ainsi, Josée annonce à ses élèves que, tout comme eux, elle s'est préparé au thème de l'alimentation. Sous le regard curieux de ses élèves, elle dépose sur différentes tables des objets en lien avec le thème : des guides alimentaires canadiens, des graines de semences, une balance, des tasses à mesurer, des livres, etc.

[...] On va observer et fouiller. Moi, mon but est comme toi. [Durant la carte d'exploration], tu as sorti de quoi parlait l'alimentation [...] Je veux aller placer des idées dans ta tête. Il y a des équipes qui ne savaient pas trop quels sujets choisir. J'ai donc amené des livres, une balance, des tasses, etc. Je vais les déposer sur les tables et c'est toi qui va circuler [...]. (JC5O2, p. 29)

Après ces indications, ses élèves circulent de table en table, lisent, observent, manipulent, se questionnent et échangent entre eux. Après seulement quelques minutes, Josée semble satisfaite. « [...] Tu ne peux pas ne pas trouver ça beau! On ne peut pas faire ça avec des cahiers. [Toute cette motivation] est possible en ne regardant que des livres! » (JC5O2, p. 30). Après une quinzaine de minutes, Josée fait un retour et questionne les élèves qui n'avaient pas d'idées pour le projet. « [...] Est-ce que ça t'a



aidé à avoir des idées, parce que c'est mon but? » (JC5O2, p. 30). Ce retour de classe permet à l'enseignante de constater que tous ses élèves semblent maintenant décidés. Visiblement, et pour reprendre les paroles de Josée, tous semblent avoir un projet de sens. Josée finalise donc le processus de formation des équipes.

Josée : [...] Habituellement, on forme des équipes de combien?

É1 : Deux ou trois

Josée : Pourquoi je veux des équipes de deux maximum ?

É2 : Parce que lorsque tu es deux, tu as plus de place. Quand tu es trois, tu as moins de place, c'est plus dur de travailler. À trois, ils arrivent qu'on parle en même temps, parce que les 3 veulent parler, et là on ne sait pas qui choisir. À deux, on peut faire le jeu « roche papier ciseau » pour nous aider à trancher.

É3 : À deux c'est plus facile, à 3 tu dois attendre. À deux, tu peux aller plus vite, à trois tu dois recommencer, on doit attendre.

(JC5O2, p. 31)

Suite à cette intervention, Josée invite ses élèves à préciser leur sujet. « [...] J'aimerais que tu écrives ton sujet dans ton cahier brouillon. Lorsque tu as trouvé, tu vas lever la main parce que je suis toute seule pour corriger. Alors si je te dis oui, tu peux prendre le cahier projet et débiter la page couverture » (JC5O2, p. 31). C'est au terme de cette période que dix équipes d'intérêts sont formés (voir Tableau 6). En caractère gras figurent les élèves présentant des caractéristiques associés à des difficultés.



Tableau 6

## Présentation des sous-thèmes choisis par les équipes

Numéro et membres des équipes	Sous-thèmes du projet
1. Eve et <b>Benjamin</b>	Les viandes et substituts
2. <b>Annabelle</b> , Malorie, Isabelle	Les aliments des autres pays
3. Zakary et <b>William</b>	La culture du blé
4. Charles et Antoyne	La culture des pommes
5. Alice et Alex	Les fruits de mer
6. Tommy et Sam	Les aliments des autres pays
7. Janie et Marianne	Les quatre groupes alimentaires
8. Annie et Julie	Les quatre groupes alimentaires
9. Loïc et Étienne	La malbouffe
10. Claudia et Florence	Les quatre groupes alimentaires

- Étape 2 : précision du champ de recherche

Le lundi suivant (14 mars), dès le début des observations, Josée fait volontairement remarquer à la chercheuse combien Benjamin (TED) a travaillé fort en avant-midi. Elle l'interpelle et lui demande « s'il est fier de lui ? » (JC5O2, p. 27). Visiblement fier de ce renforcement positif, Benjamin annonce qu'il va faire de même en après-midi. Par la suite, Josée propose à ses élèves d'amorcer la précision de leur sujet. Pour ce faire, elle invite ses élèves à réaliser ce qu'elle nomme « l'étoile » (JC3, p. 8) (Image 5). Avant tout, Josée anime une discussion dans laquelle elle interroge ses élèves sur le but de cette activité et sur sa réalisation.

Date où se déroulent les actions de l'étape 2						
Mars 2011						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

[...] [L'étoile], c'est comme des sous-titres qui vont m'aider à former mes questions. Comme la dernière fois sur les animaux. On a fait ensemble l'étoile [Josée reproduit l'étoile au tableau]. Il y a avait l'alimentation, l'habitat, le physique... et j'avais construit les questions après. Est-ce que tu t'en souviens? (JC5O1, p. 32)

C'est donc en exploitant la dernière démarche de projet qu'elle situe le travail à réaliser en fonction du nouveau thème.

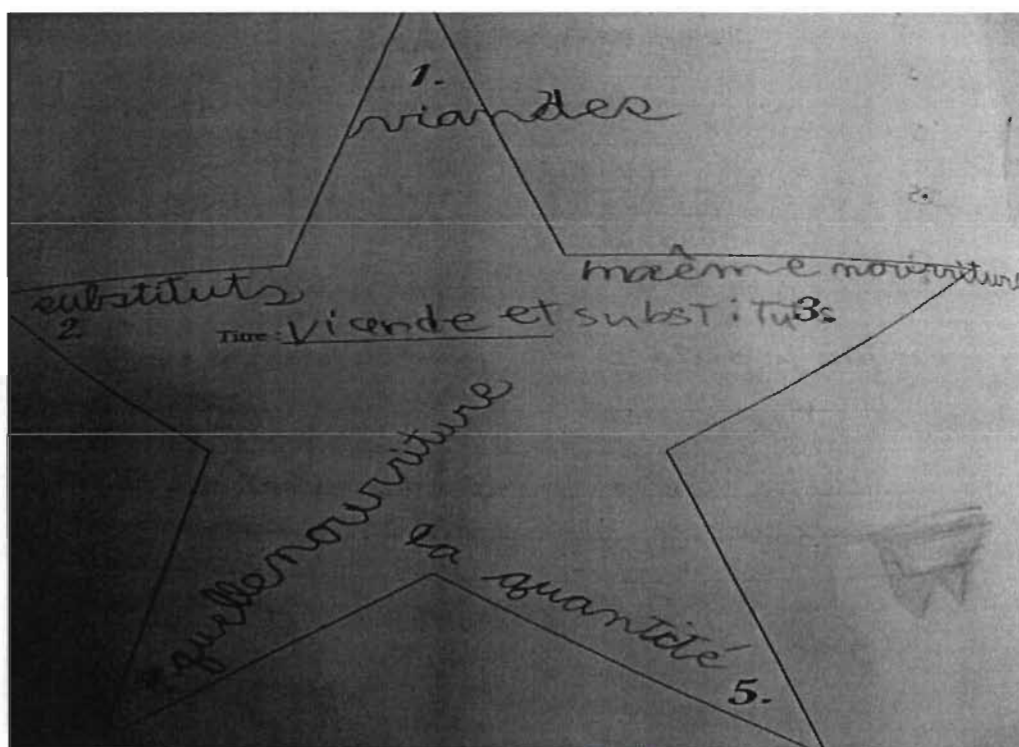


Image 5. Étape de précision du champ de recherche

Durant cette période de travail, Josée est assise sur sa chaise à roulettes au centre de la classe et ses élèves viennent la voir afin de valider le travail effectué dans leur cahier projet. L'enseignante s'assure alors de la compréhension de la tâche ainsi que de l'orthographe et de la propreté du travail. Pour ce faire, elle efface et écrit au crayon à mine les modifications à apporter. Elle observe que quelques équipes veulent composer

leurs questions avant d'avoir fait leur étoile ou encore ne semblent pas savoir quoi faire.

Annie : Qu'est-ce qu'on fait?

Josée [répète] : Qu'est-ce qu'on fait?

Annie : Les questions?

[Josée ouvre le cahier projet et la réfère à la séquence en projet] : On fait les questions tout de suite?

Annie : Ah! Non, on doit faire l'étoile.

Josée : Voilà

(JC5O2, p. 35)

Lorsque plus de la moitié du temps est écoulé, soit après une trentaine de minutes, Josée arrête ses élèves, car elle s'aperçoit que plusieurs éprouvent des difficultés avec la tâche de l'étoile. « [...] Excusez-moi, je vais vous arrêter, car il y a des amis qui ne comprennent pas l'étoile. C'est mon erreur, on n'en a peut-être pas assez parlé. OK, donc on en parle deux minutes. J'ai besoin de ton attention. Sam, s'il te plaît dépose tes choses, merci » (JC7O3, p. 45). Ainsi, Josée prend quelques minutes pour réexpliquer l'étoile en demandant à quelques élèves ayant compris la tâche d'expliquer leur étoile.

Josée : On essaie d'écrire un mot [accentue], un mot global. Comme Florence, elle a écrit légumes. Elle n'a pas écrit : quelle sorte de légumes? Elle va écrire des questions après. Elle a mis un mot qui va l'aider. L'idée de l'étoile est d'écrire un mot qui va t'aider. Et après, est-ce que je peux avoir deux questions après sur les légumes?

É : oui

Josée : Oui, parce que l'objectif de l'étoile est de t'aider à réaliser ton projet et non de te nuire.

(JC7O3, p. 46)

Josée relance ses élèves à la tâche et constate qu'elle doit intervenir spécifiquement auprès de l'équipe d'Alex et Alice. Durant la dernière période de projet, l'équipe a

composé ses questions. Par la suite, Alice a travaillé à la maison et présente aujourd'hui des réponses aux questions ainsi que des images en lien avec leur sujet. Cette élève dit avoir répondu aux questions avec l'aide de sa mère. Il est rare, dit Josée, qu'une situation semblable survienne. L'enseignante ajoute qu'habituellement, ses élèves apportent des objets ou des livres de la maison, mais ne font pas le travail de collecte d'information. Elle précise être alors placée dans un dilemme. Elle ne veut pas atteindre la motivation et le projet de sens d'Alice, d'autant plus que les parents sont impliqués. Josée précise que cette élève a en tête la finalité, et ce, depuis les premières étapes du projet. Elle sait depuis le début qu'elle veut prendre un carton, le plier en deux et faire comme un livre pour sa présentation. Pour soutenir son propos, elle se rapporte à De La Garanderie et mentionne que « [...] certains élèves [les simultanés] ont besoin de penser à la finalité de leur projet pour lui donner du sens, alors que d'autres se laissent aller, sans penser au produit final [les séquentiels] » (JC10O7, p. 92). Cela dit, considérant ces éléments et le fait qu'Alex est un élève qui réussit très bien puisqu'il a démontré ses compétences dans un autre projet, Josée choisit plutôt de proposer à ce dernier de regarder le travail d'Alice et de vérifier s'il y a des choses qu'il ne comprend pas. Cependant, elle insiste « [...] parce que vous travaillez ensemble. Il faut que les deux soient d'accord » (JC7O3, p. 59).

Après une heure de travail, Josée met fin à la période (qu'elle reprendra le lendemain, soit le 15 mars) et propose aux élèves de prendre l'échéancier présenté dans leur cahier projet. Elle invite ses élèves à s'installer rapidement, car cette activité, dit-elle, est importante pour elle. C'est à ce moment qu'elle invite chacun à indiquer par un « X » ou

un crochet quelles étapes sont complétées. Pour ce faire, elle fait lentement la lecture des étapes : « [...] Les étapes pour ton projet sont : étape un, *sujet de mon projet*. Le sujet, c'est le titre de ta page couverture. Est-ce que tu as fait cela? Si oui, comme Alice, tu fais ton X. Étape deux, une seule équipe a fait son étoile, alors les autres on attend [...] » (JC6O2, p. 36).

Josée s'assure que tous ont complété adéquatement leur cahier et dirige ses élèves à la page « mon journal de bord » où l'élève garde une trace écrite de la période de projet qui vient de se terminer. L'enseignante montre la page. Elle invite ses élèves à écrire la date de la prochaine période de projet : « [...] Qu'est-ce que tu penses que tu vas faire à la prochaine période de projet? Où vas-tu être rendu? Si tu n'as pas terminé l'étape un qui était : *je cherche mon sujet* ou la deux qui est : *faire mon étoile*, alors, c'est ce que tu écris » (JC6O2, p. 36).

Rapidement, l'enseignante fait le tour de chaque équipe afin de savoir à quelles étapes elles sont rendues. À ce stade, l'enseignante avoue être surprise de la motivation de ses élèves et du fait que la majorité « [...] soit autant interpellé par le thème de l'alimentation » (JC7O3, p. 56). Il est à noter qu'à partir de ce moment, Josée soutient qu'elle respecte le rythme de ses élèves. Elle précise que ses élèves ne travaillent pas au même rythme et ne traverse plus les étapes au même moment. Dans les faits, elle constate que certains n'ont pas encore complété la page couverture, alors que d'autres sont rendus à préciser leur champ de recherche et même à composer leurs questions. De ce fait, Josée spécifie qu'elle différencie ses interventions. Selon les besoins

d'apprentissage de chacun, elle peut « [...] ajuster la longueur des textes ainsi que les exigences du travail [...] » (JC13, Ent. Post., p. 58).

Lorsque ses élèves ont complété leur journal de bord, des élèves ont la responsabilité de ramasser les cahiers de projet. L'enseignante annonce qu'ils vont maintenant faire le retour sur la période de travail. Elle précise avoir observé que certaines équipes travaillent bien, tandis que d'autres semblent avoir des difficultés. Josée interroge les équipes afin de savoir quel est leur jugement par rapport à la période vécue. Ses élèves partagent sur le déroulement de leur période. Lorsque des équipes affirment que cela a bien été, Josée leur demande d'expliquer ce qui les a soutenus (leurs trucs). Toutefois, il arrive que Josée ne soit pas en accord avec le jugement d'un élève et invite celui-ci à revoir son autoévaluation.

Zakary : Ça a été extraordinaire.

Josée : Ha oui?

Zakary : Euh... [Semble réfléchir et hésiter]. Ça a été bien !

Josée : Bien? Il n'y a pas eu de chicane?[ton hésitant]

Zakary : Non

Josée : Du plaisir?

Zakary : Oui

Josée : Un peu trop?

Zakary : Oui on a rit et on a parlé fort

Josée : Bravo tu le sais! Qu'est-ce que tu vas faire la prochaine fois pour que ça aille mieux?

Zakary : Je vais écouter, moins parler et on va travailler.

Josée : Bien, note-le dans ton cahier pour la prochaine fois, veux-tu?

(JC6O2, p. 38)

Lorsqu'elle traite de la période de bilan collectif, Josée rappelle à plusieurs reprises à quel point, elle trouve ce partage essentiel.

[...] C'est du Louise Capra pur et dur. Elle dit que c'est la lacune des enseignants. Ils ne le font pas ou le font eux-mêmes à la place des élèves. Je l'ai vécu comme cela aujourd'hui, mais des fois, je questionne sur une lacune de toutes les équipes. Sans cela, Zakary, il n'aurait jamais avoué. (JC6O2, p. 39)

- Étape 3 : composition des questions sur le sujet

Au début de cette période du 16 mars, l'orthopédagogue vient chercher quelques élèves dont Benjamin et Annabelle afin de travailler avec eux hors de la classe. Josée soutient que cela est exceptionnel (pour répondre aux besoins de la recherche) car habituellement elle s'assure de ne pas placer de période de projet lors des séances prévues en

Date où se déroulent les actions de l'étape 3						
Mars 2011						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	1	2

orthopédagogie. Elle souligne que cela défait les équipes de projets et joue sur la motivation des élèves. Néanmoins, Josée débute par un retour au journal de bord. Rapidement, elle constate que la majorité compose leurs questions en fonction des mots-clés inscrits à l'étape précédente (l'étoile). Avant de permettre aux élèves de travailler, elle insiste sur le comment ils doivent formuler une question ouverte et attire leur attention sur une affiche présentant les mots aidant à formuler des questions (qui, quand, quoi, comment, où, à quelle heure, dans quel lieu, etc.).

Josée : Avant de commencer à faire mes questions, j'aimerais ça qu'on voit comment on fait nos questions. Comment?

Alice : Notre thème c'est la mer alors on trouve des questions. On en choisit une.



Josée : Une quoi?  
 Alice : Une question  
 Josée : Par rapport à quoi? Dis-moi?  
 [Alice explique sa démarche].  
 Josée : Est-ce que tu veux dire que pour composer tes questions tu pars d'une  
 pointe qui s'appelle *les fruits de mer* ou de ton thème de la mer ?  
 Alice : D'une pointe  
 Josée : Êtes-vous d'accord que je prends une pointe de mon étoile pour  
 Formuler des questions?  
 Élèves [en concomitance] : Oui  
 (JC8O4, p. 56-57).

Durant cette discussion, Josée anticipe certaines difficultés que ses élèves pourraient rencontrer, notamment, celle de chercher à élaborer une question pour chacune des pointes de l'étoile.

Josée : Est-ce que je suis obligée de prendre les cinq pointes de mon étoile pour  
 faire mes questions?  
 Zakary : Non  
 Josée : Si j'en prends juste trois et que je n'ai pas d'autres questions?  
 É2 : C'est OK  
 Josée : Comment je procède pour faire mes questions?  
 Zakary : On écrit d'abord dans notre cahier brouillon  
 Josée : Pourquoi?  
 Zakary : On ne veut pas faire de faute  
 Josée : Et après qu'est-ce qu'on fait?  
 Zakary : On met au propre dans notre cahier projet.  
 (JC8O4, p. 57-58)

Après une heure de travail, Josée propose à ses élèves de compléter, individuellement, leur pastille d'autoévaluation dans leur cahier projet. À ce sujet, elle avoue ne pas tenir compte des pastilles. « [...] L'idée est vraiment de conscientiser l'élève » (JC10O6, p. 92). Pour ce faire, elle fait le tour des équipes afin de les aider à verbaliser les aspects à travailler ou encore, de souligner les efforts.



Josée : Bravo William, tu as fait une belle période. À la dernière période de projet, c'était moins bien. Alors, je t'avais dit : qu'est-ce que tu vas faire pour avoir une belle pastille verte? [Fais référence à l'autoévaluation]. Tu m'as donc trouvé des moyens. Regarde aujourd'hui, tu les as appliqués et cela t'a permis de trouver de belles réponses à tes questions de projet. Qu'est-ce que tu vas faire la prochaine fois?

William : Je fais la même chose

Josée : Pour la prochaine période, va écrire tes bons moyens dans ton journal de bord.

(JC9O5, p. 81)

- Étape 4 : écriture finale des questions

Une fois la composition effectuée, les élèves doivent transcrire leurs questions de leur cahier brouillon à leur cahier projet. La composition et la mise au propre des questions nécessitent plusieurs périodes de travail (18, 21, 22 mars) qui n'ont pas toutes été sous observation de la chercheure. Cependant, l'enseignante précise que son rôle durant ces périodes reste le même : soutenir ses élèves dans

Date où se déroulent les actions de l'étape 4						
Mars 2011						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	1	2

l'accomplissement de la tâche en employant divers moyens. Par exemple, afin de réduire les sources de distractions pour des élèves présentant des difficultés d'attention (dont Annabelle), Josée déplace ses panneaux amovibles de façon à ce que ceux et celles qui complètent l'étape suivante (recherche et sélection des informations dans les ressources) puissent travailler aux postes d'informatique, sans être une source de distraction pour les autres élèves. « [...] Le projet c'est un pas à la fois. Il ne faut pas s'attendre à ce que tout se fasse en même temps » (JC12O8, p. 108).

Un second exemple concerne Benjamin (TED). Josée affirme qu'elle différencie ses interventions auprès de celui-ci. Concrètement, relativement à la tâche d'écriture demandée, elle identifie les objectifs qu'elle veut travailler avec lui et lui offre le soutien et les explications nécessaires afin de « [...] travailler ses moyens pour écrire des textes » (JC8O4, p. 55). Par conséquent, elle prévoit différentes pistes pour soutenir cet objectif. Par exemple, elle va probablement lui fournir une liste de mots et regarder des livres avec lui. Cela, dit-elle, va l'aider à composer. De plus, elle va diminuer ou morceler la tâche en lui demandant de composer une question, alors que sa coéquipière doit en composer davantage. « [...] Ève, elle a des moyens. Alors, elle va peut-être faire sept ou huit questions, je l'amène à se dépasser » (JC7O3, p. 57). Elle spécifie que le document de projet de Benjamin ne sera probablement pas terminé et que, pour elle, « [...] c'est là qu'on différencie » (JC7O3, p. 53). Josée sollicite la collaboration d'Ève pour cette étape. Ainsi, Ève aide principalement Benjamin à composer sa question pour le projet, à s'organiser et à se mettre au travail. Le travail entre les deux coéquipiers semble être profitable. « Quand tu réalises tous les apprentissages que Benjamin réalise, tu fais wow! » (JC6O2, p. 35).

- Étapes 5 et 6 : recherche des informations dans les ressources (livres, Internet) et sélection des informations importantes

Au cours du projet à l'étude, il est observé que la recherche et la sélection des informations peuvent se faire de manière simultanée. Les interventions de l'enseignante encouragent d'ailleurs ce mode de travail. Conséquemment, les élèves sont donc invités

à : 1- identifier une ou plusieurs ressources en lien avec leur sujet, 2- faire une première et, au besoin, une deuxième lecture des documents, 3- simultanément, sélectionner des extraits qui leur semblent pertinents afin de répondre à leurs questionnements et 4- noter les informations trouvées dans leur cahier brouillon. Afin de respecter le rythme et les capacités de chacun, la recherche et la sélection des informations s'échelonnent du 14 au 28 mars<sup>26</sup> et se font principalement dans les livres préalablement sélectionnées par l'enseignante, et sur Internet. A ce sujet, nous décrivons deux séquences qui permettent de comprendre comment Josée anticipe les difficultés pouvant être rencontrées par ses élèves et les prépare à rechercher leurs informations dans les ressources.

Josée divise la période du 14 mars en deux parties, 40 minutes étant réservées pour la recherche et la sélection d'information sur Internet. Avant de se diriger au local d'informatique, l'enseignante précise aux élèves qu'ils doivent apporter leur cahier brouillon (dans lequel ils ont préalablement écrit leurs sujet et questions de projet) et leur crayon à mine. L'enseignante rappelle également que le fait

Dates où se déroulent les actions de l'étape 5-6						
Mars 2011						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	1	2

de noter l'adresse URL des sites jugés pertinents ainsi que quelques mots-clés (et non

<sup>26</sup> Considérant que le local d'informatique est disponible pour la classe de Josée que deux périodes par 6 jours, l'enseignante doit s'adapter et modifier la séquence des étapes annoncées dans le cahier projet. Ainsi, pour le projet à l'étude, les observations en lien avec la recherche et la sélection des informations sur Internet débutent le 14 mars, moment où le local est réservé pour la classe de Josée. Les observations en lien avec la recherche et la sélection d'informations dans les livres se déroulent le 23 mars.

tout recopier le texte) est une méthode de travail pouvant maximiser le déroulement de cette étape. De plus, l'enseignante revoit certains trucs facilitant la recherche sur Internet. En réalité, elle accentue ses interventions sur le « comment faire? ».

Josée : Alors, qu'est-ce que je vais faire à l'ordinateur?

É1 : De la recherche

Josée : Comment?

É2 : On va sur «Google»

Josée : On écrit quoi dans l'espace réservé?

É2 : Le titre de notre projet

Josée : Oui, mais des fois, on écrit le titre et on n'a pas de site qui parle de notre sujet. Qu'est-ce qu'on fait ?

É3 : On change de mot

Josée : OK et d'autres fois on écrit trop long. Tu sais hier j'ai travaillé pour toi. Des fois, j'ai écrit trop long par exemple *savoir bien manger*. Il n'y avait rien. J'ai juste essayé bien manger. D'autres fois aussi on me donne 2-3 sites, qu'est-ce que je fais ?

É3 : Tu essaies le premier et ensuite le deuxième

Josée : Des fois, tu cherches des images, tu fais cela tout de suite?

É4 : non

(JC7O3, p. 48)

Arrivés au local d'informatique, ses élèves s'installent à un poste d'ordinateur, écrivent leur code d'accès respectif et débutent leur recherche. Si toutefois, un code a été oublié, une élève est responsable de lui dire. En moins de cinq minutes, tous les écrans d'ordinateur affichent la page d'accueil du site « *Google* ». Rapidement, il est possible d'observer que la majorité trouve des sites en lien avec leur sujet. De ce fait, les équipes lisent, se questionnent et recherchent. Plusieurs notent dans leur cahier brouillon les informations trouvées. Entre eux, ils s'entraident ou lèvent la main s'ils rencontrent un problème. L'enseignante remarque que le fait que ses élèves semblent si autonomes est le résultat d'un grand travail de préparation s'effectuant depuis plusieurs mois. Au début

de l'année, elle soutient que le travail au poste d'informatique requiert plus de temps. Durant la période, Josée s'assure de la pertinence des sites fréquentés et recentre certains élèves en leur demandant comment ils doivent effectuer la tâche, et pourquoi elle est utile. A quelques reprises, elle doit interpellé Annabelle (TDAH), afin de recentrer son attention et éviter qu'elle ne perturbe le fonctionnement du groupe. Ainsi, Josée se déplace près d'elle et emploie une formule de type « Annabelle, qu'est-ce que tu dois faire? » (JC4O1, p. 17). L'élève explique alors ce qu'elle doit faire et comment elle peut y arriver. L'enseignante n'hésite pas à la féliciter haut et fort lorsque celle-ci se remet au travail.

Josée avoue que, pour elle, l'informatique est une source d'anxiété en ce sens où régulièrement elle rencontre des problèmes liés au réseau ou à un ordinateur qui ne fonctionnent pas et doit contacter le technicien en informatique qui n'est pas systématiquement présent à l'école. Cependant, elle ajoute que ces périodes d'ordinateur sont essentielles, puisqu'elles lui permettent d'intégrer les compétences liées aux technologies de l'information et des communications (TIC). « [...] Via le projet, on apprend à écrire sur l'ordinateur, à mettre des images, à enregistrer, etc. On ne fait pas de jeux [...] » (JC10O6, p. 91).

Après une trentaine de minutes, Josée demande aux élèves de fermer leurs ordinateurs et de venir s'asseoir au sol, au centre du local. Elle annonce qu'elle prend un moment pour faire un retour sur la période vécue. D'emblée, Josée souligne les efforts de certaines équipes et s'intéresse au déroulement de leur période. Certains élèves,

comme Benjamin (TED), sont emballés par leurs trouvailles. Dans ses recherches sur les viandes et substituts, ce dernier a repéré le mot « lipide ». Puisque cette notion semble l'intéresser, Josée lui suggère d'être « [...] l'expert des lipides » (JC7O3, p. 52). Elle prévoit se concentrer sur ce sujet avec lui. Toutefois, il semble en aller tout autrement pour Charles qui apparemment est découragé. Josée lui propose d'expliquer sa démarche afin que tous puissent l'aider à trouver des solutions. Charles raconte qu'il n'a pas réussi à trouver des informations lui permettant de répondre à ses questions en lien avec l'origine des pommes. Lorsqu'il cherchait, il ne trouvait que des sites de jeux en lien avec les pommes.

Josée : Et puis cela t'a démotivé, c'est ça? As-tu entendu Zakary tantôt, il disait que quand cela lui est arrivé, il est retourné voir d'autres sites. As-tu fait cela?

Charles : Oui, mais je trouvais que des sites de jeux.

Josée [s'adresse au groupe] : Est-ce que ça arrive que nous n'ayons pas tout de suite la réponse à nos questions?

É : Oui

Josée : Est-ce qu'il y a d'autres personnes à qui c'est déjà arrivé de ne pas trouver de réponse, par exemple dans le dernier projet?

Claude : Oui

Josée : Ah oui, je me rappelle qu'au dernier projet ça avait été très long. Qu'est-ce que tu as fait?

Claude : J'ai relu plusieurs fois.

Josée [s'adresse à Charles] : Est-ce que tu penses que tu peux faire ça? Parce que tu m'as dit : j'ai envie de changer de thème, ça me tente pu ! Est-ce qu'on se décourage tout de suite ?

Charles : Non, mais j'avais juste des sites de jeux.

Josée : Est-ce qu'il y a des mots que tu aurais pu écrire à côté de pommes ?

Charles : Origine

Josée : Connais-tu d'autres mots?

É : La culture

Josée [s'adresse à Charles] : As-tu essayé ce mot?

Charles : Non



Josée : Tu essaieras la prochaine fois. Avant de te décourager, tu devrais essayer.

Zakary : Moi j'ai écrit *culture du maïs* et ça a marché.

William : Alors, il peut écrire culture de la pomme

Josée : Oui, Charles, écris ces mots dans ton cahier : l'origine et la culture. Des fois, il faut changer de mot et on trouve des informations.

(JC7O3, p. 51-52)

Ce moment d'objectivation illustre l'importance qu'accorde Josée aux échanges entre ses élèves sur leurs façons de faire. Elle vise ainsi à les aider à dépasser les obstacles rencontrés. Comme la classe de Josée ne retourne pas au local d'informatique avant quelques jours et puisqu'elle veut soutenir la motivation de Charles, Josée se rend à la bibliothèque de l'école avec lui. Le lendemain, elle l'aide à trouver des livres traitant de son sujet. Le temps qu'elle a consacré à faire l'inventaire des ressources lors de la phase de planification lui permet de savoir à quels endroits se situent les livres en lien avec le sujet de Charles.

Le 23 mars, à la collation, Josée prend un moment pour continuer la présentation des livres d'information qu'elle a sélectionnés pour le projet ou que certains élèves ont eux-mêmes repérés. L'enseignante prend rapidement quelques livres et anime une discussion sur l'importance d'observer la page couverture d'un livre afin de cibler de quel sujet il traite. Lorsque certains élèves ne semblent pas suivre la discussion, Josée leur rappelle que le but de son activité est d'outiller ceux qui disent ne jamais trouver de livre ou des informations pertinentes qui traitent de leur sujet. Par la suite, Josée propose de regarder le sommaire. Elle anime une discussion visant à en rappeler son exploitation pour repérer efficacement des informations. Enfin, l'enseignante lit le quatrième de

couverture et questionne ses élèves. « [...] Quelle équipe aurait besoin d'aller chercher dans ce livre? » (JC9O5, p. 76). Ses élèves nomment les équipes qui semblent en avoir besoin en fonction du résumé d'un livre choisi au hasard. Josée encourage et juge important ce type d'entraide entre ses élèves. Par exemple, il est observé à plusieurs reprises qu'un élève propose un livre à une autre équipe afin de l'aider à répondre à ses questions ou encore que l'enseignante recommande un élève à un autre afin que ce dernier lui explique l'une de ses découvertes dans le projet.

En classe, bien que certains élèves aient de la facilité à lire un texte et à en sélectionner l'information importante, d'autres vont systématiquement recopier le texte. Avec ces derniers, Josée offre plus d'encadrement et mise sur le questionnement. Elle relit avec eux leurs questions de départ afin de les aider à sélectionner les informations qui correspondent. À un certain moment, l'enseignante devient plus explicite avec certains élèves qui présentent de grandes difficultés. La séquence suivante présente Annabelle (TDAH) qui affirme ne pas trouver d'information lui permettant de répondre à sa question qui traite de l'alimentation en Chine.

Josée : Est-ce qu'il pourrait y avoir quelque chose ici? [Josée pointe une page traitant de la Chine dans les lectures de la semaine]

Annabelle : Non, j'ai tout lu.

Josée : Va relire et sors-moi tous les mots qui parlent de nourriture.  
(JC10O6, p. 86)

Annabelle se met au travail et refait sa lecture. Grâce à son objectif (trouver des mots en lien avec la nourriture), elle cible des réponses à ses questions et les note dans son



cahier brouillon. A la fin de la période, bien qu'elle ait demandé à tous de ranger, Josée permet à Annabelle de terminer la transcription des informations qu'elle a finalement repérées.

Une fois les informations trouvées et sélectionnées, les équipes doivent rédiger, corriger et mettre au propre leur texte. En réalité, le texte final présente des questions initiales ainsi que les réponses. Cependant, Josée précise que la longueur et le nombre de phrases varient d'un élève à l'autre, ce qui traduit aussi un ajustement par rapport à ses attentes en lien avec le cahier projet. Dans les faits, un élève présentant des difficultés spécifiques (Appendice L, Doc. 7) ne complètera pas son cahier de la même manière qu'un élève ne présentant aucune difficulté (Appendice L, Doc. 8).

Lorsque la rédaction est complétée, les équipes font la correction de leur texte. L'enseignante rappelle alors l'importance de se revérifier et de faire appel aux élèves responsables des pluriels<sup>27</sup>. Une fois la vérification effectuée, les équipes peuvent recopier leurs questions ainsi que leurs réponses sur l'ordinateur. Ces étapes se déroulent globalement entre le 25 et 30 mars et n'ont pas toutes été observées par la chercheure.

En premier lieu, en date du 28 mars, Josée affirme, qu'elle manque de texte sur le thème à donner en lecture du soir aux élèves. Pour pallier à ce problème, elle décide de se référer à un manuel qui présente un thème nommé « Hop la vie ! » et ainsi d'élargir le thème de l'alimentation en le rattachant avec des sujets tels que : prendre soin de son

---

<sup>27</sup> Lors d'une activité précédente, Josée a abordé la notion de pluriel avec ses élèves. Ensemble, ils ont construit un référentiel des règles d'accord au pluriel. Suite à cette activité, quelques élèves sont devenus des responsables du pluriel. Leur tâche est de vérifier les accords dans les travaux de leurs camarades.

corps, les maladies, les allergies, etc.

En second lieu, Josée entreprend la période observée en questionnant chacune des équipes sur le déroulement de leur projet. Rapidement, l'enseignante constate qu'elle est confrontée à un problème puisque quatre des dix équipes ont complété la rédaction et la correction de leur texte et sont rendues à la mise au propre à l'ordinateur. Considérant le peu d'ordinateur dont elle dispose en classe (2), ses élèves doivent s'armer de patience et bien souvent passer à l'étape suivante et revenir à la mise au propre plus tard. Pour pallier à ce manque, Josée propose aux équipes plus avancées d'aider les autres. Or, la situation se dégrade à la période du 31 mars. « [...] Aujourd'hui je me doute que plein d'amis vont me dire : on est rendu à l'ordinateur. Et je sais que nous avons un ordinateur qui nous a lâchés. On a une période d'ordinateur cet après-midi et les élèves vont pouvoir écrire » (JC10O6, p. 94).

Josée a prévu la situation et a conçu une activité supplémentaire présentée dans un feuillet où les élèves doivent ressortir encore une fois, les apprentissages essentiels effectués au cours de ce projet. Durant les explications, William affirme avoir accompli la tâche demandée et réclame un poste d'informatique. Josée anticipe son comportement dérangeant à venir et questionne le groupe sur ce que peut faire William. Une élève lui indique qu'il peut faire le feuillet en attendant. Toutefois, cela ne semble pas plaire à William. Josée lui rappelle donc ce qu'il peut faire et pourquoi il est important qu'il soit calme. « Si tu parles, si tu déranges les amis, je vais te demander de te retirer. Est-ce que tu sais pourquoi? Parce qu'eux n'ont pas terminé. As-tu compris mon message? »

(JC10O6, p. 96). Cet avertissement a pour effet de calmer William, et ce dernier se met au travail.

Après ses explications, Josée constate qu'une équipe n'a pas encore repéré les informations permettant de répondre à leurs questions. Comme la situation devient pressante, dit-elle, elle envoie cette équipe à la bibliothèque en leur précisant exactement où trouver les livres traitant de leur thème : l'alimentation dans les autres pays. Au préalable, elle rappelle à l'équipe la conduite à respecter à la bibliothèque et leur précise que dans une quinzaine de minutes, elle veut que les deux élèves soient de retour. Lorsque des équipes ont complété le feuillet, Josée leur propose de faire un plan de leur présentation (début étape sept et huit) : « [...] Attention, ton plan, je veux qu'il soit détaillé. Je veux savoir ce que tu vas faire [...] Quand tu en as discuté avec ton équipe, que tous sont en accord, tu viens me présenter ton plan » (JC10O6, p. 84). Après 75 minutes de travail, Josée met fin à la période et annonce qu'elle veut entendre chacune des équipes afin de savoir exactement à quelles étapes elles sont rendues. Elle constate que, globalement, les équipes sont situées à des étapes différentes, dont deux équipes à la présentation finale. Josée soutient que « plus les projets vont avancer, plus ses élèves rapides vont se distancer par rapport aux plus faibles » (JC10O6, p. 91). Néanmoins, consciente que certains élèves réclameront plus de temps pour réaliser la tâche, Josée affirme que lorsque l'écart est trop grand, elle n'a pas le choix d'amorcer la planification des présentations. Par conséquent, il est entendu avec Josée que durant les deux semaines suivantes, du 1er au 14 avril, il n'y a pas de séances d'observation, puisque les interventions de l'enseignante viseront à permettre à chaque équipe d'effectuer les

tâches jusqu'à la septième étape.

- Étapes 7, 8 et 9 : choix du moyen de présentation, organisation des informations et pratique de la présentation finale

En ce début de période (14 avril), Josée anime une discussion d'une quinzaine de minutes permettant aux élèves de résumer les tâches réalisées dans la dernière semaine. Cette séquence permet de comprendre le travail d'intégration effectué par Josée. Dans un premier temps, un élève raconte que leur enseignante a lu plusieurs livres en lien avec l'alimentation dont un intitulé « recette d'éléphant à la sauce aux vieux pneus »<sup>28</sup>, qui leur a permis de faire un travail en lien avec la compétence « apprécier des œuvres littéraires » (MEQ, 2001) et d'inventer une recette en s'inspirant de cette lecture (Appendice L, Doc. 5). Dans un second temps, Josée interroge le groupe afin qu'il précise que la veille (le 14 avril), la grille des critères d'évaluation des présentations finales a été présentée et expliquée. Comme suite à cette mise au point, Josée annonce que la période d'aujourd'hui est consacrée à la préparation de la présentation. Pour ce faire, elle exploite questionne le groupe afin d'aider les élèves à enrichir leur présentation.

Josée : Quand tu vas présenter qu'est-ce que tu peux faire pour que ce soit beau? As-tu des objets, des choses, peux-tu apporter des choses?

É1 : Tu peux apporter une conserve.

Josée : Oui si je parle des groupes alimentaires, tu peux apporter un objet qui est en 3 dimensions, on l'a vue ce matin.

---

<sup>28</sup> Tremblay, C. (2002), *Recette d'éléphant à la sauce aux vieux pneus*. Québec : Éditions les 400 coups.

É1 : En 3D

Josée : Exact, on a vu en mathématiques; les objets ont un volume et une dimension, on en a parlé.

Zakary : Moi et William, on n'a pas d'idée.

Josée : Est-ce que tu as du maïs toi ou du blé?

Yohann : J'en ai en conserves, mais Mathis n'a pas de blé.

Josée : As-tu de la moulée? Il y a quoi là-dedans?

É2 : Du blé

Ève : Il peut aussi apporter des jouets de cuisine

Josée : Oui! Cela donne un support visuel à ta présentation et c'est agréable.

Claudia : Moi j'ai du grain de blé et je peux en apporter.

Josée : Wow! On est rendu qu'on fait du partage. Est-ce qu'on peut faire aussi des dégustations? Tommy, toi qui a comme sujet les mets des autres pays, y-a-t-il des choses que tu pourrais apporter?

Tommy : Oui, mais on parle des recettes

Josée : Est-ce qu'il y a des aliments dans les recettes que tu peux apporter?

Tommy : Oui

Janie : Moi et Marianne, on parle des fruits. On pourrait faire une salade de fruits?

Josée : Est-ce que vous pensez que ça va embellir, que ça va être agréable de l'écouter, que ça va bien avec son sujet?

Marianne : Oui

(JC12O8, p. 101-102)

Par la suite, Josée propose à ses élèves de prendre une quinzaine de minutes avec leurs coéquipiers et d'essayer d'écrire ce qu'ils peuvent faire pour embellir leur présentation et être original. « [...] Je veux savoir : qu'est-ce que tu vas faire? » (JC12O8, p. 102). L'enseignante insiste sur le fait qu'ils ne doivent pas dévoiler leurs idées aux autres afin de garder des surprises pour la présentation. Durant ce temps, l'enseignante circule et s'assure que les idées sont réalisables. Lorsque le plan établi par les équipes est approuvé, Josée les invite à se pratiquer : « [...] Trouvez-vous un petit coin calme pour vous pratiquer » (JC12O8, p. 104). Les équipes utilisent divers moyens pour effectuer cette tâche. Entre autres, une équipe se place comme si elle faisait la présentation. Une autre élève se place en retrait et répète son texte à voix haute, d'autres

se le disent dans leur tête. Après 45 minutes de travail, Josée annonce la période d'objectivation. Une fois de plus influencée par ses formations sur les styles d'apprentissage et la gestion mentale, Josée s'intéresse aux moyens mis en place par ses élèves pour mémoriser leur texte. Ainsi, elle leur demande d'expliquer comment ils ont pratiqué. « [...] Peut-être que toi, tu as des trucs, des façons de faire qui peuvent nous aider? » (JC12O8, p. 104).

Annie : Moi, quand je mémorise mon texte, je vois ça comme un film dans ma tête. J'ai une phrase, je vois une fraise, je vois l'autre aliment, c'est comme un film.

Josée : C'est très important quand tu me dis ça. J'apprends sur toi pour t'aider et ça donne des trucs aux autres.

Josée : Annie, est-ce que dans ta tête quand tu te dis que c'est un film, est-ce que le film bouge?

Annie : Oui

Josée : Et après, que fais-tu?

Annie : Je me parle un peu et après, ça recommence.

(JC12O8, p. 106)

Jade réagit suite aux propositions de certains élèves qui désirent faire la prochaine période de pratique sans bruit et dans le calme absolu. Cette séquence présente de quelle manière Josée considère le style d'apprentissage de chacun et comment elle permet à cette élève de comprendre son fonctionnement cognitif et la rassure sur l'unicité de chacun.

Jade : Moi j'ai de la difficulté à lire mon texte et à l'apprendre sans le dire à voix haute.

Josée : Tu dois le dire tout haut et t'écouter parler, est-ce que c'est ce que tu veux dire?

Jade : Oui, sinon, je ne suis pas capable, je ne le retiens pas.

Josée : Est-ce que parce que toi tu t'entends?

Jade : Oui

Josée : Ceux qui sont auditifs, ils ont besoin de le dire. Tu sais parfois quand tu

lis durant la période de détente et que tu dis à un ami : taie-toi! C'est la même chose. C'est normal. Tu vas arriver un jour à être capable de t'entendre sans parler à voix haute. On appelle cela une maturité.

Jade : Je vais t'expliquer pourquoi. Moi, quand je lis il faut que j'entende la voix sinon il se passe quelque chose dans ma tête et je ne suis pas capable de le retenir.

Josée : C'est correct (ton réconfortant), tu auras besoin d'un endroit calme toi à la prochaine pratique parce que tu dois t'entendre. Le principal est que tu sais comment tu dois faire et ça, c'est bravo! (lui fait un beau sourire et pose une main sur l'épaule)  
(JC12O8, p. 106)

Après une période d'objectivation s'échelonnant sur une trentaine de minutes, Josée établit l'horaire pour les présentations. L'enseignante invite ses élèves à sortir leur agenda afin de fixer, ce qu'elle nomme, son calendrier des rendez-vous. Josée écrit au tableau les dates suivantes : 18 avril, 19 avril, 20 avril et 21 avril. Par la suite, elle demande aux élèves de lever la main s'ils pensent être prêts à passer le 18 ou le 19 avril « [...] c'est toi qui le sais si tu es prêt » (JC12O8, p. 107). Aucune équipe ne lève la main. Josée en conclut que ses élèves ont encore besoin de pratiquer leur présentation. Trois équipes choisissent de présenter le 20 avril et sept le 21 avril. Une fois que tous ont choisi une date, ils doivent l'écrire dans leur agenda. Josée vérifie et explique à ses élèves que le fait d'écrire peut aider à se souvenir de la date de la présentation et leur rappeler d'apporter le matériel requis.

En somme, la deuxième phase du projet s'est déroulée sur environ un mois et a permis aux dix équipes de préciser leurs sujets de recherche, de composer des questions en lien avec leurs interrogations initiales, de rechercher dans les ressources et de

sélectionner des informations répondant à leurs questions, d'écrire un petit texte sur leurs découvertes et de préparer leur présentation finale.

#### 4.2.2.3 Phase 3 : intégration des savoirs

D'une manière générale, durant les trois étapes de la troisième et dernière phase de la deuxième partie

(temps deux) du projet, Josée anime :

- ✓ le partage et l'identification des découvertes et des apprentissages
- ✓ l'objectivation et l'évaluation (enseignant, élève, pairs)
- ✓ le choix d'un nouveau projet et de nouveaux défis
- ✓ la réalisation et communication d'une œuvre collective

Dates où se déroulent les actions de l'étape 1-2-3						
Avril 2011						
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

- Étape 1 : Partage des découvertes et des apprentissages

D'entrée de jeu, tel qu'annoncé dans le calendrier des présentations, trois équipes présentent leurs projets le 20 avril (non observés). Josée précise que le déroulement de la période observée (21 avril) est semblable à celui de la veille. Ainsi, la période débute par un vote afin de déterminer si les équipes ont besoin d'un moment afin de pratiquer rapidement leur présentation. Après avoir dénombré les mains levées, Josée accorde un cinq minutes de pratique. Ainsi, bien que seulement quelques équipes présentent aujourd'hui, tous se pratiquent. La majorité des équipes ont des objets ou des images pour supporter leur présentation. Pendant ce temps, l'enseignante installe le lutrin prévu



pour les présentations. Après cinq minutes, Josée constate que les élèves sont prêts et annonce le début des présentations en rappelant les critères d'évaluation. Durant la présentation, les élèves écoutent attentivement. La présentation de Benjamin (TED) et Ève est, entre autres, observée par la chercheure. Celle-ci note que lors de leur présentation, Ève connaît son texte par cœur et a mémorisé beaucoup d'informations. Benjamin (TED) répond à sa question : à quoi servent les lipides? Bien qu'il doive regarder sur sa feuille, il réussit à utiliser le mot juste tel que « triglycéride ». À ce sujet, Josée s'exprime : « [...] Le projet c'est un plus [visiblement fière]. Si tu regardes dans les recommandations du TED, ils ne sont pas supposés de dire ça ou de faire ça. Tout le travail qui a été fait depuis le début du projet, c'est wow! » (JC13O9, p. 114).

- Étape 2 : objectivation et évaluation

D'entrée de jeu, il est observé que dans la classe de Josée, l'objectivation et l'évaluation des projets se font à partir de trois sources : l'enseignante, les pairs et l'élève lui-même. En premier lieu, l'évaluation par l'enseignante se fait durant toute la démarche en projet. Afin d'évaluer les compétences « écrire des textes variés » et « apprécier des œuvres littéraires » (MEQ, 2001), Josée se base, notamment, sur la situation d'écriture dans laquelle les élèves devaient inventer une recette. Elle ajoute également que « [...] plutôt que de se casser la tête » (JC12O8, p. 103), elle utilise des grilles d'évaluation déjà conçues. De plus, elle évalue chaque semaine l'apprentissage des mots de vocabulaire lors de la récitation. Lors de la présentation finale, Josée soutient qu'elle évalue la compétence « communiquer oralement » (PFEQ, 2001). Afin

de porter un jugement sur la compétence de l'élève, Josée utilise une grille qu'elle a conçue (Appendice L, Doc.6). L'enseignante soutient que par le questionnement durant les étapes du projet, elle peut savoir si ses élèves « possèdent leur sujet » (JC12O8, p. 108). Elle ajoute avoir rarement vu des élèves qui ne disent pas leur texte par cœur. Pour soutenir ses propos, elle traite du cas d'Alex, un élève fort qui mémorise facilement son texte, sans en comprendre tout le sens. Ainsi, il est difficile pour cet élève de répondre aux questions de son enseignante. Faisant référence à une dominance séquentielle (Bédard *et al.*, 2002a), Josée précise qu'elle doit lui donner le défi de travailler de manière plus simultanée lors du prochain projet. Enfin, au terme de la démarche en projet, Josée regarde les cahiers projets avant de les placer dans le portfolio des élèves. [...] Je regarde le cheminement des élèves par rapport à ce projet et aux autres qui ont précédé. Je regarde également leurs autoévaluations afin de regarder leur évolution et leur jugement. Malheureusement, le bulletin ne tient pas compte de ce cahier [...]. (JC13, Ent. Post., p. 75)

En second lieu, en ce qui a trait à l'évaluation par les pairs, l'enseignante déclare que cet aspect est particulièrement important à ses yeux afin de développer le jugement des élèves à l'aide des critiques constructives. Ainsi, après chaque présentation, les pairs sont invités à commenter. À ce sujet, Josée signale « [...] que ses élèves ont un respect entre eux » (JC13O9, p. 114). Cela peut s'expliquer par le fait qu'en début d'année, l'enseignante a travaillé ces aspects avec ses élèves. Dans les faits, elle leur propose dès le début de l'année scolaire de faire des petites présentations afin de se pratiquer à offrir

des critiques constructives. La séquence suivante permet de comprendre comment Josée amène ses élèves à préciser leur pensée lorsqu'ils offrent un commentaire.

Josée : des commentaires?

Eve : Quand Alex parlait, il brassait ses fesses.

Josée : C'est normal, on est stressé, c'est gênant. Mais par rapport au contenu?

Charles : Il y avait de belles images. C'était une belle présentation.

Josée : pourquoi tu l'as trouvé belle?

Charles : Parce que j'aime les fruits de mer!

Josée : OK, donc tu as aimé la présentation parce que cela rejoignait tes intérêts? D'autres amis?

Sam : C'est bizarre parce que le homard a une pince pour couper et l'autre pour manger.

Josée : Donc toi c'est bien, tu as appris ça.

Sam : Oui et j'aime les images, je vois bien.

Isabelle : Très belle présentation

Josée : Qu'est -ce que tu as trouvé beau?

Isabelle : Les images

William : La présentation était belle parce qu'ils ne regardaient pas leur texte.

(JC13O9, p. 112)

En dernier lieu, lorsque les présentations sont complétées, Josée invite ses élèves à faire leur auto-évaluation. Ils doivent ainsi s'autoévaluer sur les aspects suivant : la réponse à leurs questions de départ, leur participation au travail, le degré de satisfaction de leurs coéquipiers, la réussite de leur communication orale.

- Étape 3 : enrichissement

C'est collectivement que le lendemain (22 avril), les élèves déterminent les apprentissages effectués dans le cadre de ce projet, et ce, pour chacune des disciplines. Ils doivent ensuite les noter à la dernière page de leur cahier projet. A ce sujet, Josée mentionne que « [...] les élèves sont en mesure de nommer rapidement et souvent sans aide les apprentissages effectués [...] » (JC13, Ent. Post., p. 77). Elle explique cela par le

fait qu'ils savent pourquoi ils ont travaillé une notion ; le fait de le mentionner, de le démontrer et de l'expliquer à plusieurs reprises durant la démarche aide à la prise de conscience chez les élèves. Après avoir déterminé leurs apprentissages en lien avec la coopération, les élèves doivent finalement cibler un défi pour le prochain projet.

### **4.3 Rencontre de validation des données**

Au terme de la construction du récit relatant la pratique en pédagogie de projet observée en classe, la chercheure engage le processus de validation des données auprès de la participante. Visant ainsi à s'assurer que ses écrits traduisent véritablement la réalité observée, la chercheure contacte Josée et lui propose de lui faire parvenir par messagerie électronique une version partielle du troisième chapitre (présentation de l'histoire professionnelle) ainsi que la totalité du chapitre 4. Suite à une réponse affirmative de la part de la participante, la chercheure l'invite à lire ces écrits avec l'intention de répondre à la question suivante : est-ce que le récit traduit ma pratique? D'entrée de jeu, Josée annonce son enthousiasme face à la tâche demandée : « [...] J'avais hâte de te lire! Je me suis dépêchée à imprimer ton document. Le premier soir, j'ai dû m'arrêter, car il était passé 23 heures! [...] » (JC13, Ent. Post., p. 5). Une fois cette lecture complétée, une rencontre est prévue afin de permettre à la participante d'exprimer ses émotions et ses commentaires face au récit. Globalement, Josée apporte certaines précisions tout en validant le récit :

« [...] Ce que tu as écrit est vrai ! [...] » (JC13, Ent. Post., p. 2).

## **Chapitre 5 : discussion des résultats**

Lors de la discussion des résultats, en se référant simultanément aux objectifs de recherche, le chercheur « [...] s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant ainsi des ajustements à la clarification des données [...] » (Savoie-Zajc, 2004, p. 139). En d'autres termes, dans ce chapitre, le chercheur tente de faire parler les données : « [...] qu'est-ce que ceci nous apprend au sujet du phénomène et comment cela se compare-t-il à ce que l'on sait déjà? [...] » (p. 141).

En s'intéressant à la pratique d'une enseignante de troisième année du primaire reconnue pour son expertise en pédagogie de projet, la présente étude de cas avait pour objectifs de : 1- décrire et analyser la mise en œuvre d'un projet dans sa classe, 2- décrire et analyser les obstacles qui se présentent, ainsi que 3- documenter ses actions pour faire face ou contourner ces obstacles.

L'analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2003) qui sous-tend cette recherche propose de dégager des liens entre les thèmes retracés dans la littérature entourant la pédagogie de projet (chapitre un et deux) et la situation réelle observée (chapitre quatre). Conséquemment, ce chapitre est réparti en trois parties. D'abord, il est proposé de s'attarder au premier objectif de cette recherche en présentant le sens que donne la participante aux principales actions qui doivent être effectuées lors de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire. Par la suite, les obstacles liés à la mise en œuvre de la pédagogie de projet retracés au premier chapitre sont rappelés. Dans l'intention de rejoindre les deuxième et troisième objectifs, des liens entre ces obstacles et les actions observées sont effectués.

### **5.1 Regard de la participante sur la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire**

De prime abord, avant d'analyser le regard de la participante sur les actions qui doivent être effectuées lors de la mise en œuvre d'un projet, il est proposé de prendre du recul face aux résultats de cette recherche afin de dégager certains éléments théoriques qui orientent ses actions. Autrement dit, la trame de fond qui guide la démarche

observée est d'abord discutée afin de soutenir la compréhension des actions présentées subséquentement.

#### ***5.1.1 Modèle québécois et démarche de mise en œuvre priorisés***

De manière générale, parmi la dizaine de modèles québécois de mise en œuvre de la pédagogie de projets existants, les résultats de cette étude valident que la démarche observée rejoint en beaucoup de points le modèle proposé par Capra et Arpin (2001). Le fait qu'une enseignante reconnue comme experte en pédagogie de projet utilise ce canevas comme base à sa pratique depuis une dizaine d'années enrichit la pertinence, déjà reconnue, de ce modèle pour soutenir des enseignants dans leur pratique en pédagogie de projet.

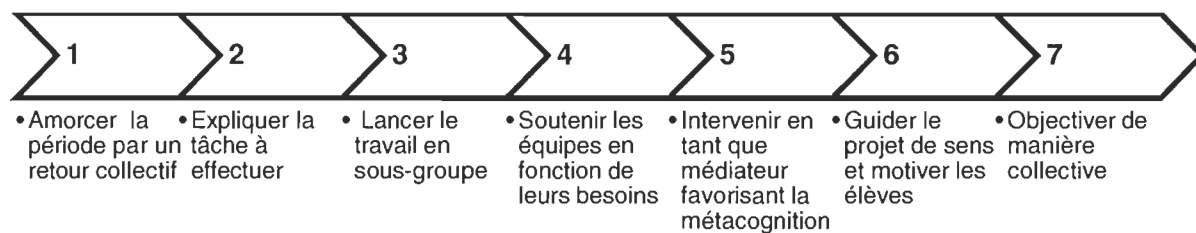
En observant ces résultats de manière plus précise, il est possible de comprendre que la corrélation principale entre le modèle de Capra et Arpin (2001) et celui de notre participante se situe dans la vision partagée de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, dans les deux cas, la relation traditionnelle où les élèves sont passifs pendant l'enseignement est revisitée pour suggérer plutôt de prendre en compte et de favoriser les interactions entre les élèves, l'enseignant et les contenus (structure pédagogique selon l'apprentissage par projets (Capra et Arpin, 2001).

Également, bien que nommées et quantifiées différemment, nos résultats soulignent que les quatre phases communes de mise en œuvre de la pédagogie de projet proposées

par Legendre (2005) se retrouvent dans le canevas exploité par notre participante (Appendice L, Doc. 3) tout comme dans celui de Capra et Arpin (2001). Ces phases renvoient aux phases de : 1- préparation, 2- planification, 3- réalisation, 4- communication et 5- évaluation. Cette donnée appuie le fait que les élèves doivent inévitablement suivre ce parcours pour mener à terme leur projet et atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Toutefois, les résultats révèlent que l'enseignante priorise certaines actions dans sa démarche de mise en œuvre caractérisant le déroulement de chacune des périodes de temps alloué pour la réalisation du projet, appelée « période de projet » au chapitre précédent.

### 5.1.2 Déroulement d'une période de projet

Tel qu'illustré à la Figure 5, cette étude révèle que sept principales actions suivant une chronologie précise sont exploitées par l'enseignante lors du déroulement d'une période de travail en projet de plus ou moins 45 minutes.



*Figure 5 : Chronologie des principales actions effectuées lors du déroulement d'une période de projet.*



Bien que certaines actions soient traitées plus loin dans ce chapitre, il semble pertinent d'abord, de comprendre la logique qui les sous-tend.

#### ***5.1.2.1 Amorcer la période par un retour collectif***

Les résultats de cette recherche révèlent qu'au début de chaque période de projet, l'enseignante effectue de manière interactive un retour sur la dernière période de travail effectué. Ainsi, elle questionne ses élèves sur la démarche parcourue et vise principalement à identifier son utilité pour la suite du projet (valeur de la tâche).

D'une part, cette discussion permet aux élèves de réactiver leurs connaissances antérieures en lien avec la démarche entreprise et le PFEQ (MEQ, 2001). Ce rappel, précise Josée, favorise la rétention à long terme du contenu travaillé. De plus, les élèves précisent à leur enseignante où ils sont rendus dans la réalisation des étapes de leur projet. De cette manière, celle-ci ajuste son enseignement en fonction de l'état d'avancement de chacun. Cet aspect vient confirmer les propos de Barth (2004), qui soutient que « [...] la tâche première du médiateur consiste à comprendre ce que l'apprenant comprend déjà » (p. 158). D'autre part, le fait d'identifier clairement la valeur de la tâche qui a été effectuée influence la motivation des élèves (voir section suivante). En d'autres termes, ils sont en mesure d'identifier pourquoi ils ont réalisé la tâche et de constater que leurs efforts sont rentables et serviront à la suite du projet.

Enfin, après avoir réactivé les connaissances antérieures de ses élèves, identifié leurs besoins, constaté où ils se situent dans le déroulement de leur projet et s'être assurée de

leur motivation la plus intrinsèque possible, Josée amorce une nouvelle étape du projet.

#### ***5.1.2.2 Explications de la tâche à effectuer***

D'emblée, nous avons observé que l'enseignante se réfère à l'échéancier (Appendice L, Doc. 2) afin d'aider ses élèves à situer dans le temps l'étape qu'ils s'appêtent à réaliser. Simultanément, elle explique cette étape en faisant de nombreux liens avec les projets ou activités antérieures afin de donner du sens à ses explications et de les mettre en lien avec le vécu des élèves. Selon les besoins qui se manifestent, elle peut modéliser ou proposer un exemple du travail à effectuer. Cela dit, avant de lancer la période de travail en équipe, l'enseignante invite ses élèves à partager et à discuter de divers moyens à utiliser pour affronter certaines problématiques pouvant se présenter lors du déroulement de la période. L'enseignante peut présenter et expliquer l'étape qui suit ainsi que ses attentes. Un travail d'anticipation de l'enseignante sous-tend cette discussion. En effet, ainsi préparé, elle s'assure que ses élèves éprouvant des difficultés académiques ou comportementales ont tous les outils nécessaires pour entreprendre la tâche.

#### ***5.1.2.3 Lancer la période de travail sous-groupe***

Une fois les explications données, l'enseignante propose à ses élèves de rejoindre leur équipe de travail. Nous avons observé que les échanges entre les élèves sollicitent des confrontations ou des confirmations sur la validité de leurs connaissances antérieures. Les élèves vivent des déséquilibres sociocognitifs, considérés comme essentiels dans un

processus d'apprentissage (Dumas et Leblond, 2002).

De plus, les résultats révèlent que le modèle de stratégie d'enseignement basée sur la coopération priorisée par l'enseignante lors du travail en projet est celui de la méthode *group investigation* (GI) dont les principaux instigateurs sont Sharan et Sharan (1992). Couramment traduit par « la méthode de recherche en groupe » (Baudrit, 2005), les promoteurs de cette méthode s'inspirent des idées de Jonh Dewey qui considèrent « [...] la classe comme un lieu de vie, où le partage des expériences de chacun et la coopération entre élèves doivent avoir une large place » (Baudrit, 2005, p. 51). A l'évidence, quatre principaux éléments théoriques, justifient que ce modèle s'apparente à celui mis en œuvre dans une pédagogie de projet :

- ✓ similarité dans les étapes de la démarche de mise en œuvre;
- ✓ importance des apprentissages significatifs et en lien avec la vie des élèves ;
- ✓ importance accordée au processus d'acquisition des connaissances;
- ✓ rôle actif des élèves.

En premier lieu, la démarche sur laquelle s'appuie ce modèle est très similaire à une démarche encouragée en pédagogie de projet : 1- l'enseignante soumet une question, 2- les élèves sont répartis en équipe selon leurs intérêts, 3- ils étudient la question, 4- ils font la cueillette de données afin de trouver des réponses, 5- ils partagent leurs découvertes et 6- ils préparent un rapport final (Éthier, 2012).

En second lieu, la présente étude met en évidence le fait que la pédagogie de projet offre un contexte où des apprentissages significatifs et en lien avec le vécu des élèves

sont possibles, et ce, dès la première étape (réalisation de la carte d'exploration). Ces éléments viennent rejoindre la méthode de recherche en groupe qui prend racine dans la conviction que l'apprentissage est indissociable de la vie. En effet, pour ses instigateurs « [...] l'apprentissage est un processus de la vie : les deux leur semblent inséparables [...] » (Éthier, 2012). Conséquemment, ce modèle accorde davantage d'importance à la démarche et aux processus empruntés par les élèves qu'à leurs réponses et aux résultats. Priorisant ainsi le processus d'assimilation personnel des élèves à la quantité d'éléments acquis, l'enseignante doit s'intéresser au travail réalisé par les sous-groupes et leur offrir un soutien continu afin de répondre, entre autres, à leurs besoins respectifs.

En dernier lieu, tout comme en pédagogie de projet, la méthode de recherche en groupe est influencée par l'idée d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages et de leur laisser une place dans la prise de décision. À ce sujet, « [...] tout est fait pour que les enfants restent les maîtres de la situation [...] » (Baudrit, 2005, p. 51). Par conséquent, l'enseignante est perçue comme un élément de facilitation dans l'apprentissage des élèves. Elle alimente et oriente les discussions au sein des équipes et offre ainsi un soutien constant.

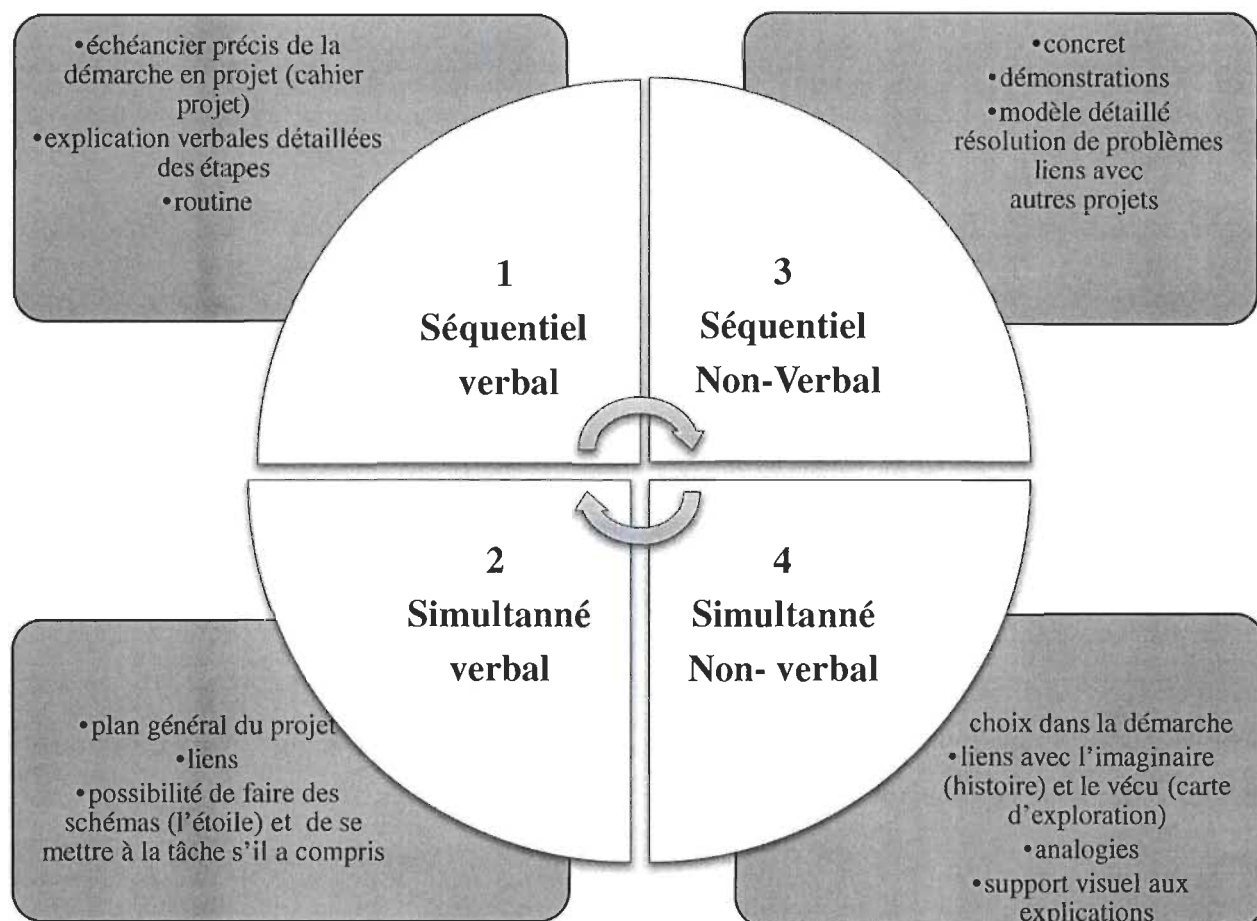
#### ***5.1.2.4 Soutenir les équipes en fonction de leurs besoins***

Cette recherche propose que, durant la période de travail, l'enseignante circule dans les sous-groupes et varie son degré de directivité ainsi que les outils proposés en fonction des problématiques qui surviennent. D'une manière plus précise, pour rejoindre le maximum d'élèves, notre participante peut varier ses explications en proposant des

outils d'apprentissage selon une vision des différents profils cognitifs qu'elle s'est appropriée. La Figure 5 présente des exemples concrets d'actions de l'enseignante durant une démarche de mise en œuvre d'un projet qui s'associent aux quatre quadrants (Bédard et al., 2002a) orientant ses observations. En variant ainsi son enseignement en fonction de ces quadrants, l'enseignante soutient l'apprentissage de ses élèves en les outillant afin de les amener à progressivement être en mesure de « rouler entre les quatre quadrants »<sup>29</sup> (Bédard et al., 2002a). Dans les faits, il s'agit pour les élèves d'apprendre à utiliser leurs forces, celles de chacun des styles et à varier leurs stratégies en fonction du style le plus efficace pour réaliser une tâche. Représentés dans la figure 6 par la flèche, les élèves sont amenés à créer un mouvement entre les styles afin de développer des forces liées à d'autres styles et ainsi solidifier leurs apprentissages. Afin de soutenir cette démarche, le rôle de médiateur de l'enseignante est alors essentiel.

---

<sup>29</sup> Rouler les quadrants signifie « [...] le recours à une démarche articulée qui permet de choisir, parmi les stratégies privilégiées de la dominance [...] celle qui conviennent le mieux pour réussir une tâche » (Bédard *et al.*, 2002a, p. 316).



*Figure 6. Actions générales de l'enseignante pour soutenir ses élèves dans une démarche en projet en fonction des de sa vision des différents profils cognitifs.*

#### ***5.1.2.5 Intervenir en tant que médiateur favorisant la métacognition***

Nos résultats appuient l'idée que l'enseignante qui intervient dans une démarche en pédagogie de projet a principalement un rôle de médiateur (chapitre deux). Ainsi, l'enseignante ne se donne pas le mandat de fournir une réponse ou un modèle à ses élèves. Elle agit comme un guide. De ce fait, elle mise plutôt sur le dialogue

pédagogique afin de leur offrir les possibilités d'exprimer et de réfléchir sur leur démarche, leurs attitudes, leurs habiletés et leurs comportements. Dans le cas des élèves présentant des difficultés, elle les aide à clarifier eux-mêmes la démarche qu'ils doivent emprunter. Cette recherche propose que l'enseignante amorce ses explications en pensant à voix haute (Barth, 2004), offrant ainsi un exemple concret de la manière dont le penseur expérimenté s'y prend pour réaliser la tâche. De cette manière, elle « [...] extériorise un processus abstrait et invisible et le rend concret et accessible » (Barth, p. 161).

D'emblée, l'enseignante oriente la discussion de manière à enrichir ou remettre en cause les réflexions et connaissances antérieures des élèves. Ainsi accompagnés par leur enseignante dans l'actualisation de leurs ressources personnelles et guidés vers l'emploi de moyens efficaces (comment as-tu fait?), les élèves apprennent à identifier et analyser leurs actions afin de maximiser la résolution des problèmes qu'ils rencontrent. La métacognition sous-tend cette démarche et par conséquent, cette recherche révèle que ce concept est central dans les interventions de cette enseignante en pédagogie de projet. En effet, il est observé que le rôle de l'enseignante est de favoriser le dialogue avec ses élèves afin de développer la métacognition (Barth, 2004) et ainsi les habiliter à porter un regard critique et un jugement sur leur façon d'être et de faire en fonction du but qu'ils se sont donnés : comment ai-je fait?, qu'est-ce qui est utile?, qu'est-ce que je vais réutiliser? Somme toute, cette prise de conscience permet aux élèves de reconnaître, dans un contexte signifiant, leur compétence à accomplir une tâche, leur sentiment

d'efficacité face à celle-ci ainsi que sa valeur, des éléments à la base de la motivation scolaire.

#### ***5.1.2.6 Guider le projet de sens et motiver les élèves***

Cette recherche corrobore le fait que plusieurs éléments justifient que « [...] le recours à la pédagogie de projet est définitivement une porte d'entrée importante pour donner de la signification et de la pertinence aux travaux scolaires [...] » (Prud'homme, 2010, p. 416). En d'autres mots, le projet semble nourrir la motivation des élèves. De surcroît, en considérant tous les bénéfices associés à la motivation scolaire en contexte de pédagogie de projet (voir chapitre 1), il nous apparaît pertinent d'analyser ce lien au regard des écrits sur la dynamique motivationnelle (Figure 7)<sup>30</sup> ; concept largement reconnu au Québec et traité dans différents écrits (Viau, 2004 ; 2006 ; Tardif, 1992).

---

<sup>30</sup> Le modèle de la dynamique motivationnelle (voir figure 7) permet de mieux comprendre le phénomène. Ce modèle, issu de recherches d'approche sociocognitiviste, implique que la motivation de l'élève a pour principales sources trois perceptions : la perception de la valeur qu'il accorde à l'activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité, soit son sentiment d'efficacité par rapport à la tâche demandée et aux résultats. De plus, le modèle présente les principales conséquences/indicateurs qui peuvent être influencées par ces déterminants. Il s'agit du choix de l'élève de s'engager cognitivement ou non dans l'activité, de sa persévérance et de sa performance.



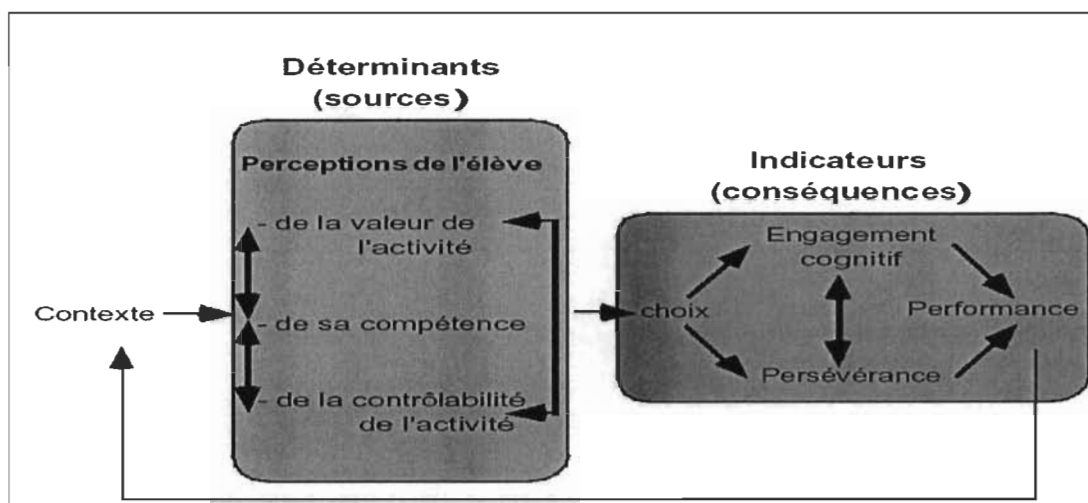


Figure 7. La dynamique motivationnelle (Viau, 2006).

Cette recherche ne vise pas à enrichir ce modèle. En présentant les déterminants de la motivation reconnus dans la littérature, nous cherchons à établir des liens entre la mise en œuvre de la pédagogie de projet et l'engagement des élèves, dont ceux présentant des difficultés, dans un projet de sens pouvant soutenir et contribuer à leurs apprentissages.

Le premier déterminant de la motivation est la perception qu'ont les élèves de la valeur d'une activité. Cela se définit comme « [...] le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau, 2004, p. 2). D'emblée, cette composante est sollicitée, puisque le thème du projet proposé dans cette étude présente un champ d'étude qui couvre les intérêts des élèves (projet de sens). Dès les premières étapes, les élèves peuvent exprimer leurs goûts et intérêts afin de choisir le sujet sur lequel ils vont s'investir dans le cadre de leur démarche. Plusieurs chercheurs (Ames, Archer et Dweck cités dans Viau, 2006) font

consensus sur le fait que plus les élèves considèrent une activité importante, plus ils s'engagent cognitivement et persévèrent. Également, les élèves se fixent un but « d'apprentissage » dans leur démarche en projet. Le fait de réaliser une tâche de nature concrète fait en sorte que ces buts sont plus clairs et signifiants pour eux. Se projetant ainsi dans le futur, ils peuvent se construire une représentation mentale de ce qu'ils ont à accomplir. Ils savent pourquoi ils apprennent et accordent ainsi de la valeur à leurs apprentissages puisqu'ils sont en lien avec leur projet. Un élève sans but peut difficilement valoriser une activité (Viau, 2006). De plus, un élève qui poursuit des buts d'apprentissage a plus de chance de réussite que celui qui poursuit des buts de performance (être le meilleur). Dans la grande majorité des cas, lors du processus le menant à l'atteinte de ces buts, un élève apprend et développe des compétences transférables dans d'autres projets et dans sa vie quotidienne. Ce moyen de susciter la motivation semble préférable à des moyens de pression telle que la menace d'une mauvaise note. Finalement, la pédagogie par projet propose à l'élève de s'engager dans une démarche interdisciplinaire permettant et facilitant des modes de travail varié (individuel, équipe, collectif). Ainsi, la démarche offre des dispositifs permettant de rejoindre différentes préférences et simultanément, de faire découvrir de nouvelles façons de faire.

Très sommairement, le deuxième déterminant se rapporte à la perception d'un élève de sa compétence face à une tâche et se définit comme « [...] une perception de soi par laquelle un élève, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate

[...] (Pajares, cité dans Viau, 2002). Ce déterminant est favorisé par le contexte en projet, puisque ce dernier offre plusieurs situations où l'enseignante travaille en sous-groupes, lui permettant d'aider les élèves à cibler leurs forces et leurs points à travailler et de donner des rétroactions plus personnalisées au regard du travail précis qu'ils sont en train d'accomplir. Cela a pour effet d'augmenter l'efficacité et la rapidité des moyens que les élèves mobilisent pour atteindre leur but. Conséquemment, leur sentiment d'efficacité en lien avec leur réussite est augmenté tout comme leur sentiment de confiance. Ce dernier est apparemment suffisamment puissant pour être un tremplin pour la réalisation d'autres projets. En effet, de manière générale, les recherches démontrent qu'un élève qui a une bonne opinion de sa compétence relativement à une activité est porté à s'engager et à persévérer. Dans le cas contraire, l'élève sera porté à abandonner l'activité ou à l'éviter (Viau, 2006).

Le dernier déterminant du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau est en lien avec la perception des élèves quant à la contrôlabilité de l'activité, c'est-à-dire le degré de contrôle qu'ils ont sur leur processus d'apprentissage et sur les résultats de la tâche. Il est également question « [...] des causes qu'un élève évoque pour expliquer ses échecs ou ses succès scolaires » (Viau, 2004, p. 3). Lorsqu'elle travaille en pédagogie par projet, l'enseignante ne dicte pas quoi faire à ses élèves. Elle les guide et les pousse à développer graduellement leur autonomie et leur initiative. Pour ce faire, elle les implique dans le choix et la prise de décisions (p. ex., choisir le thème, les équipes, leurs sources documentaires, la façon de présenter leur travail, etc.). Ces éléments peuvent augmenter la perception de contrôlabilité de l'élève face à la tâche demandée.

En effet, l'élève considère qu'il a une *certaine part* de responsabilité dans le déroulement de ses apprentissages et considère qu'il est en grande partie responsable de ses succès comme de ses échecs, puisqu'il a pris part à la prise de décisions et a donné son avis. Un élève ayant une faible perception de cette contrôlabilité aura tendance à expliquer ses échecs par un facteur externe (p. ex., l'enseignante).

Pour terminer, plus récemment, Bédard *et al.*, (2002b) proposent une équation regroupant les facteurs motivationnels. De cette manière, ces auteurs reprennent globalement les éléments de la dynamique motivationnelle de Viau (2006), mais les complètent avec le facteur environnemental ainsi que celui de la métacognition et la médiation.

$\text{Motivation} = [(\text{Capacité} \times \text{Valeur}) + \text{Environnement}] \times \text{Métacognition et médiation}$
--

Figure 8. Équation des facteurs motivationnels (Bédard *et al.*, 2002b, p.79).

L'importance du facteur environnemental est d'ailleurs soutenue par les résultats de cette recherche. En effet, nous observons dans la pratique de notre cas que la pédagogie de projet offre un environnement qui contribue à hausser la motivation des élèves à s'engager dans leurs projets et leurs apprentissages. Concrètement, notre participante offre un cadre où tout est adapté pour faire du projet, un lien de confiance et d'authenticité est établi entre les élèves et leur enseignante, le respect des différences est favorisé et les interventions sont différenciées en fonction de chacun.

### 5.1.2.7 Objectiver de manière collective

Bien que l'efficacité et la nécessité des objectivations pour la réussite des élèves aient été démontrées antérieurement, entre autres par Viau (2002), cette recherche propose de les vivre sous la forme d'échange et de partage collectif fréquents. Dans les faits, l'enseignante accorde une importance particulière à ces moments d'arrêt et d'analyse collective, l'exprime clairement à ses élèves et amène ces derniers à en comprendre l'utilité. Par conséquent, à la fin de chaque période en projet, les élèves sont invités à partager, échanger et trouver des moyens avec leurs pairs en lien avec les tâches effectuées au cours de la période qu'ils viennent de vivre. Le but général des périodes d'objectivation est également de permettre aux élèves de s'évaluer, s'ajuster et de réinvestir les moyens les plus efficaces. Enfin, le cahier projet offre un espace concret pour effectuer cette mise au point et ainsi cibler des objectifs réalisables (des défis) pour la période de projet suivante (en lien avec le travail ou le comportement).

Tout compte fait, il semble juste de rappeler que la séquence présentée ainsi que les sept actions qui la composent sont orchestrées par une enseignante reconnue pour son expertise en pédagogie de projet. Or, tel que démontré au premier chapitre, la mise en œuvre d'une pédagogie de projet semble proposer des défis importants aux praticiens. Cela semble expliquer, notamment, son manque de popularité en milieu scolaire non alternatif québécois.

## 5.2 Regard sur les actions pour contrer ou contourner les obstacles possibles lors de la mise en œuvre de la pédagogie de projet au primaire

À l'instar de l'étude de cas américaine menée par Mitchell *et al.*, (2009), cette recherche, présente une enseignante qui réussit à mettre en œuvre la pédagogie de projet malgré les obstacles possibles. Avant de s'intéresser aux actions déployées par cette enseignante québécoise, il semble juste de préciser que lors des entretiens et des observations effectuées, celle-ci n'emploie en aucun temps le terme « obstacle ». Cela peut être considéré comme une première action lui permettant de contourner ou affronter les défis qui se présentent. Bien qu'elle soutient qu'il n'est « [...] pas facile de faire du projet » (JC1, p. 4), il semble que sa « [...] mentalité de projet » (Ent. Pré, p. 6) l'amène à percevoir les impondérables qui se présentent lors de sa démarche comme des défis à relever et pour lesquels elle doit inévitablement « [...] être en projet » (Ent. Pré, p. 7) afin de trouver des pistes de solutions. Cette façon de concevoir signifie que « [...] la personne [enseignante] est en action : les ressources motivationnelles sont suffisamment grandes, les objectifs sont fixés et les démarches sélectionnées sont mises en œuvre dans le but d'atteindre les objectifs escomptés » (Bédard *et al.*, 2002b, p. 270).

Cela dit, pour assurer une cohérence et faciliter la discussion, nous maintenons le terme « obstacle », puisqu'il est issu des données empiriques présentées dans la problématique. De ce fait, tel qu'annoncé, il est proposé de reprendre chacun des obstacles recensés dans les écrits et de mettre en lumière les actions de la participante en lien avec ces aspects.

### **5.2.1 Obstacles en lien avec des facteurs internes**

Dans un premier temps, certains obstacles renvoient à des facteurs internes associés à l'enseignante : 1- ses croyances et intentions ainsi que 2- le manque « d'outils » pour planifier et mettre en œuvre un projet.

#### ***5.2.1.1 Croyances et intentions***

D'emblée, les résultats de cette recherche dévoilent que pour mettre en œuvre une pédagogie de projet de manière à permettre aux élèves d'atteindre les bénéfices qui y sont associés, les croyances de l'enseignante s'approchent des principes véhiculés par les précurseurs de cette approche (chapitre deux). Ces derniers font allusion au fait que l'enseignante doit constamment être en recherche de sens et viser à augmenter la motivation des élèves face à leurs apprentissages. En effet, tel que démontré au chapitre quatre, notre participante est particulièrement attentive à la motivation des élèves et n'hésite pas à orienter ses actions dans cette visée. À titre d'exemple, elle réactive l'amorce du projet afin de s'assurer que ses élèves vivent des situations concrètes et authentiques rendant leurs apprentissages plus significatifs. Également, les apprenants doivent mobiliser des savoirs, manipuler, réfléchir, résoudre des problèmes, mener à terme des projets, bref être dans l'action.

De plus, en s'inspirant des résultats présentés, il est possible de dire que les intentions de notre enseignante sont en lien avec son désir d'intervenir et d'interagir auprès des apprenants en respectant et valorisant leur unicité (culturelle, physique, cognitive,

sociale et affective) et en leur offrant un contexte signifiant leur permettant d'interagir avec leurs pairs tout en prenant conscience, se questionnant, analysant, partageant et réinvestissant leurs moyens. Conséquemment, selon leur rythme, chacun est sujet à devenir activement responsable de ses apprentissages et ultimement de sa réussite.

Il nous semble possible de supposer que des croyances et des intentions se rapportant à une pédagogie classique et transmissive puissent expliquer certaines difficultés lors de la mise en œuvre d'une approche active et axée sur les apprenants.

Les résultats de cette recherche démontrent également qu'une enseignante a avantage à perfectionner et enrichir son bagage de savoirs professionnels afin de posséder les connaissances requises pour actualiser ses croyances et ses intentions.

#### ***5.2.1.2 Manque « d'outils » pour la planification et la mise en œuvre d'un projet***

Cette recherche met en évidence les bienfaits et la nécessité d'un perfectionnement pédagogique constant afin de mettre à jour les connaissances de l'enseignante. Il est possible de dégager quatre grandes catégories de connaissances qui augmentent chez l'enseignante son sentiment de sécurité lui permettant d'axer ses interventions sur les besoins de ses élèves :

- ✓ une maîtrise du contenu du programme de formation prescrit ;
- ✓ des connaissances liées aux domaines pédagogiques et psychopédagogiques ;
- ✓ une aptitude à reconnaître le profil des élèves (cognitif, social, affectif) ;
- ✓ des connaissances en liens avec la pédagogie de projet et une maîtrise de sa
- ✓ démarche (structure claire et définie).



De manière générale, les résultats de cette recherche révèlent que le fait que l'enseignante intègre de manière progressive la démarche en pédagogie de projet dans sa pratique peut s'avérer une action pour contourner les obstacles liés au manque d'outil. En d'autres termes, pour reprendre et compléter des propos soulevés dans cette recherche, dans une société où le rapport rapidité/efficacité est valorisé, l'enseignante doit apprendre à intégrer une démarche en pédagogie de projet, « [...] petits pas, par petits pas » (JC1, p. 3). Dans le cas contraire, elle peut alors être confrontée à un manque de connaissance, de l'incertitude, du découragement et de l'insécurité pouvant l'inciter à revenir à ce avec quoi elle est familière : une pédagogie plus transmissive. Ces constats s'apparentent à ceux de Mitchell *et al.*, (2009) qui soutiennent le fait que les enseignants qui désirent mettre en œuvre la pédagogie de projet ont besoin d'un soutien systématique. D'une manière plus précise, le mentorat ainsi que le travail en collaboration sont des éléments déterminants pour une mise en œuvre réussie. En ce qui a trait au mentorat, l'accompagnement reçu par notre participante et, ses actions pour former et soutenir des enseignants désirant mettre en œuvre la pédagogie de projet dans leur classe s'associent à cette idée de support systématique. Un réseau de soutien où un mentor accompagne la mise en œuvre d'un projet semble aider à se fixer des objectifs et à cibler des moyens concrets, voire innovateurs, pour les atteindre. De plus, le mentor est en tout temps une personne-ressource rassurant l'enseignante et l'aidant à porter un regard réflexif sur sa pratique, l'invitant ainsi à se réajuster au besoin.

En bref, cette recherche permet de comprendre que dans le cas d'une enseignante qui désire mettre en œuvre une pédagogie de projet dans sa classe, ses croyances, ses

intentions ainsi que les savoirs professionnels doivent être en cohérence puisqu'ils supportent et influencent ses actions en classe. Ainsi, il semble impossible de les dissocier sous peine de rencontrer des obstacles liés à des facteurs internes et pouvant mener ultimement à l'abandon de la mise en œuvre.

### **5.2.2 Obstacles en lien avec les facteurs externes**

Afin de poursuivre la discussion sur les obstacles en lien avec la démarche de mise en œuvre d'une pédagogie de projet, certains obstacles sont associés à des facteurs externes en lien avec des considérations plus organisationnelles : 1- la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, 2- les contraintes ministérielles en lien avec l'évaluation et les éléments du PFEQ (MEQ, 2001), 3- le mécontentement des parents, 4- le manque ou la piètre qualité de ressources, 5- la collaboration avec les collègues, 6- l'organisation et la structure de la classe, 7- la surcharge de travail et, finalement, 8- la gestion de la classe et du travail en équipe.

#### ***5.2.2.1 Prise en compte de l'hétérogénéité des élèves***

Cette recherche n'apporte rien de nouveau quant aux faits qu'une classe présente une clientèle d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes. Rappelons que certains remettent en doute l'efficacité de la pédagogie de projet à répondre aux besoins de cette hétérogénéité en classe. Or, cette recherche offre un exemple concret où le contexte en pédagogie de projet apparaît suffisamment flexible et profitable pour travailler et intégrer des élèves présentant des profils divergents

(p. ex., un élève avec un TED, un TDAH, etc.) et mettre en place des éléments permettant à l'enseignante de différencier ses interventions en fonction des besoins diversifiés. Nos résultats présentent la mise en œuvre d'une démarche de pédagogie de projet qui s'apparente étroitement à une pratique inclusive et différenciée (Prud'homme, 2010). En effet, dans le cas étudié, l'enseignante varie le contenu, le degré de directivité, la complexité des tâches, le rythme et le style d'apprentissage en fonction des besoins particuliers de chacun de ses élèves, objets de différenciation pédagogique<sup>31</sup> largement reconnus par les auteurs du champ (Prud'homme, 2004; 2010, Tomlinson, 1999). Dans les faits, la pédagogie de projet met en place des conditions et un environnement suffisamment souples pour permettre à l'enseignante d'orienter et de diversifier ses façons d'enseigner. En d'autres termes, l'enseignante peut jongler avec les différentes façons d'enseigner et opter, selon la situation, pour celle qui lui semble la plus propice dans le but d'aider un élève ou un groupe d'élève à progresser vers l'atteinte d'un but d'apprentissage. Notre enseignante joue sur le degré de directivité de ses interventions, particulièrement au cours du travail en sous-groupes.

Considérant que la réussite des élèves domine le discours officiel des écoles québécoises et que la différenciation pédagogique est une façon de penser l'enseignement et l'apprentissage qui est largement soulevé dans les résultats de cette recherche, il est proposé de s'attarder aux actions qui peuvent être mises en branle par

---

<sup>31</sup> « [...] La différenciation pédagogique s'apparente à un modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'élève. Ainsi, elle s'associe à la dimension subjective relevant du rapport à la diversité qu'entretient l'enseignant; il s'agit de croyance et de conceptions qui peuvent présider à son action en classe et ses choix pédagogiques [...] » (Prud'homme; Dolbec et Guay, 2011, p. 169).

une enseignante pour affronter et contourner les obstacles en lien avec la diversité des élèves. Il s'agit de nourrir la compréhension de cet aspect avec des exemples concrets de leur actualisation dans un contexte de pédagogie de projet en classe plus inclusive et différenciée au primaire.

*5.2.2.1.1 Première action : préparer les élèves et mettre en place la démarche de manière progressive*

De prime abord, les résultats de cette recherche tiennent compte du fait qu'il est courant que les élèves ne soient pas familiers à une démarche innovante où beaucoup d'espace est accordé au travail en collaboration et à la prise de décision. De ce fait, afin de minimiser le plus possible l'insécurité que peuvent vivre certains élèves face à ce nouveau contexte d'apprentissage, notamment ceux présentant des difficultés, l'enseignante doit d'abord aller vérifier et développer leurs compétences à travailler selon un nouveau mode de travail. Pour ce faire, les résultats de cette étude suggèrent la pertinence de préparer de manière progressive les élèves à la démarche en pédagogie de projet. La séquence présentée à la figure 9 s'inspire de la pratique de notre enseignante pour amener les élèves à vivre une pédagogie de projet.

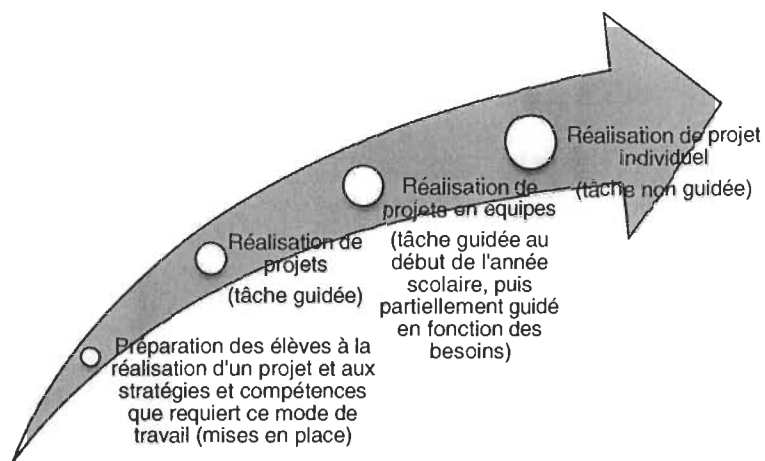


Figure 9. Progression de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet.

D'emblée, les premiers mois permettent à l'enseignante d'instaurer des mises en place qui peuvent se traduire par de « petites pratiques » en lien avec diverses stratégies et compétences mobilisées dans la réalisation d'un projet. Par exemple, cette enseignante peut initier progressivement ses élèves à travailler selon une structure coopérative en proposant une tâche à réaliser en dyade, puis à trois et à quatre élèves. Cette démarche permet de s'approprier différents rôles à tenir dans une équipe afin de maximiser ce mode de travail. Ainsi, outiller les élèves augmente leur sentiment de sécurité, leur confiance et l'estime de soi à titre d'apprenants lorsque le moment est venu de travailler en équipe durant le projet. L'enseignante leur présente des défis justes selon la zone proximale de développement de chacun face à la tâche et se préoccupe alors du rythme d'apprentissage de ses élèves. Une fois ces mises en place établies, l'enseignante engage sa classe dans la réalisation d'un projet. Encore une fois, tout se fait de manière progressive, c'est-à-dire qu'elle propose à ses élèves de réaliser les premiers projets de

manière collective, c'est-à-dire que l'enseignante demeure directive, modélise, explique en détail et réalise chacune des étapes avec l'ensemble de la classe.

Suite à ces premiers projets, l'enseignante invite ses élèves à réaliser plusieurs projets en équipe tout en les invitant progressivement à réaliser de manière autonome les différentes étapes. Finalement vers la fin de l'année, une fois la démarche comprise par la majorité, l'enseignante propose un projet individuel et vécu de manière quasi autonome. Dans les faits, ce guidage peut être assez directif pour certains élèves présentant d'importantes difficultés. Cela dit, comme le mentionne Raby (2007), si la démarche en projet est bien respectée, les élèves risquent de trouver le projet suffisamment motivant pour s'y impliquer largement et dépasser leurs craintes initiales. Cette quête d'autonomie se fait de manière graduelle alors que les pairs et l'enseignante demeurent présents pour se soutenir et s'outiller mutuellement.

Enfin, sans cette préparation continue et progressive, notre participante suggère qu'il n'est pas possible de faire de projet avec les élèves puisque ceux-ci n'ont pas les préalables nécessaires pour mener à terme une réalisation et risquent de se décourager, voire même de se trouver en situation d'échec. A notre avis, cette idée de présenter la démarche d'une manière fractionnée de manière à préparer et guider sa réalisation s'apparente à une stratégie d'enseignement reconnue comme efficace pour soutenir les élèves en difficultés d'apprentissage (Gauthier *et al.*, 2004) : l'enseignement explicite ou le *direct instruction*.

#### 5.2.2.1.2 Deuxième action : intégrer l'enseignement explicite

D'emblée, rappelons qu'au deuxième chapitre, il est question du fait que certains prétendent que la pédagogie de projet n'offre pas les dispositifs nécessaires afin de soutenir les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, prétextant que l'enseignement explicite est une approche fondée pour répondre à ce besoin. A ne pas confondre avec l'enseignement traditionnel, l'enseignement explicite est « [...] une méthode d'enseignement très structurée et particulièrement orientée vers l'acquisition des matières de bases [...] » (Gauthier *et al.*, 2005, p.14). Une tâche d'enseignement explicite est fractionnée de pauses pour vérifier la compréhension de tous et se divise en trois temps : 1- activation des connaissances antérieures et vérification des préalables, 2 -modelage de la part de l'enseignante suivie d'une pratique guidée et autonome et 3- l'objectivation (Gauthier *et al.*, 2004).

L'idée que l'enseignante puisse profiter du fait que la pédagogie de projet présente un haut degré d'ouverture à l'égard de toutes stratégies d'enseignement, dont l'enseignement explicite, a été soumise au chapitre deux. Les résultats de cette recherche démontrent que l'enseignement explicite est exploité par l'enseignante en fonction des besoins des élèves en lien avec les savoirs essentiels et stratégies d'apprentissage. Il est notamment possible de retrouver ce type d'enseignement dans les « mini-leçons » qui s'insèrent dans la démarche et qui visent à soutenir le développement des compétences, des stratégies et des savoirs absents ou déficients chez certains élèves, voire, certaines équipes. Ces leçons visent l'acquisition des éléments du Programme de formation de



l'école québécoise (MEQ, 2001). D'une manière plus précise, ces enseignements veulent permettre à l'élève de mobiliser différentes ressources en vue de construire des apprentissages signifiants et durables en lien avec le but d'apprentissage que la démarche lui a permis de se fixer (Capra et Arpin, 2001). En ce sens, ces mini-leçons rejoignent également en beaucoup de points la démarche donnée par l'enseignement explicite. En effet, dans les deux cas, les rétroactions et le modelage (démontrer la démarche à suivre pour mener à la réussite) sont très présents. Toutefois, en projet, ces étapes semblent encore plus riches puisqu'elles se font à la fois de la part de l'enseignante et des pairs. Ce temps favorise la coréflexion et les coapprentissage. Somme toute, cette recherche nous a permis d'observer que le contexte en pédagogie de projet permet l'intégration de l'enseignement explicite et, par conséquent, permet à l'enseignant de réagir aux besoins que ses élèves manifestent.

Toujours dans l'optique de présenter des actions favorisant la différenciation pédagogique dans le cadre d'une pédagogie de projet et ainsi contourner l'obstacle en lien avec la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, une troisième action en lien avec la connaissance du profil (cognitif, social, affectif) des élèves est proposée.

#### *5.2.2.1.3 Troisième action : connaître le profil de tous les élèves*

D'entrée de jeu, notre participante soutient qu'avant d'amorcer un enseignement, elle doit d'abord déterminer le profil cognitif, affectif et social de tous ses élèves afin de différencier selon leurs forces et faiblesses et ainsi rendre ses interventions efficaces et



augmenter le sentiment de réussite. Tel que suggéré dans les résultats, dès les premiers jours de classe, elle étudie ses élèves afin d'être en mesure d'identifier leur profil cognitif, principalement en lien avec le modèle des quatre styles d'apprentissage (Bédard *et al.*, 2002a). Dans les faits, beaucoup d'indices lui permettent de déceler où se situe un apprenant. L'enseignante porte alors une attention plus particulière à ces détails : la manière dont l'élève pose les questions, répond, effectue une tâche ainsi que son attitude globale. Par la suite, l'enseignante amène les élèves à prendre conscience de leur fonctionnement et du fait qu'ils ont une dominance (verbal et non verbal). Lors des explications, l'enseignante tient compte de celle-ci et veille à alterner simultanément autant le registre verbal (abstrait) que non verbal (concret).

#### *5.2.2.1.4 Quatrième action : favoriser l'alternance simultanée*

La démarche de mise en œuvre observée dans cette étude permet de comprendre qu'une quatrième action à privilégier par l'enseignante pour soutenir ses élèves dans leur unicité est l'alternance simultanée (Barth, 2004). En effet, l'enseignante met en place des dispositifs permettant d'alterner son enseignement en fonction des deux systèmes de traitement de l'information (verbal ou non verbal). Dans les faits, le projet permet à l'enseignante de rejoindre ses élèves qui ont une dominance dans le registre verbal en exposant une notion abstraite (la théorie) et ceux dans le registre non verbal en situant le contenu dans un espace concret par la réalisation de tâches où il y a de la manipulation. Oscillant entre la pratique et la théorie, elle cherche à favoriser ainsi le transfert des connaissances.

Enfin, cette recherche démontre que la gestion mentale offre des outils qui soutiennent notre participante dans la visée de rejoindre les élèves dans leur fonctionnement cognitif, de leur en faire prendre conscience et ainsi de mieux les aider en leur proposant des moyens et des stratégies qui leur correspondent.

#### *5.2.2.1.5 Cinquième action : marier la gestion mentale à la pédagogie de projet*

À ce jour, Capra et Arpin (2001) semblent être les seules auteures à présenter des données théoriques sur les liens possibles entre la gestion mentale et la pédagogie de projet. L'analyse des données recueillies pour cette recherche permet de présenter un exemple concret de ce mariage et ainsi contribue à enrichir les données empiriques sur le sujet. De ce fait, en lien avec les résultats présentés, le Tableau 6 présente concrètement comment peut s'articuler la mise en œuvre de la gestion mentale dans une pratique en pédagogie de projet et en quoi elle peut être un atout pour soutenir la réussite des tous les élèves. D'emblée, il est possible de constater que la gestion mentale et les gestes mentaux qui y sont associés (évocation, mentalisation, objectivation) sont intégrés dans chacune des phases et des étapes de la démarche en projet. Par conséquent, aucune « période de gestion mentale » n'est fixée à l'horaire. Néanmoins, puisque les objectifs de cette recherche ne sont pas directement en lien avec la compréhension de la gestion mentale dans une démarche en pédagogie de projet, cette section se veut une amorce au travail de réflexion et de recherche possible autour de ce sujet.

Tableau 7

*Présence de la gestion mentale dans une démarche en pédagogie de projet*

<b>Temps 1</b> Préparation de l'enseignante	<b>Temps 2</b> Interventions de l'enseignante auprès de ses élèves durant les trois phases d'un projet		
	<b>Phase 1</b> La planification du projet avec les élèves	<b>Phase 2</b> Construction des savoirs	<b>Phase 3</b> Intégration des savoirs
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ a une connaissance et une maîtrise des concepts associés à la gestion mentale</li> <li>✓ est consciente de son profil pédagogique et emploie des méthodes qui lui sont efficaces pour planifier le projet (gestes mentaux)</li> <li>✓ se place en projet de faire apprendre à ses élèves (projet de sens)</li> <li>✓ se fait une carte d'exploration en évoquant consciemment les concepts liés au thème</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ les motive en proposant un thème en lien avec leur réalité (projet de sens) et en évoquant des idées issues de leur réalité (évocation)</li> <li>✓ encourage le dialogue pédagogique qui permet de déterminer leur profil, de se renseigner sur la façon dont chacun évoque et mémorise des éléments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ réactive les connaissances antérieures au début des périodes de projet, fait des liens avec des projets antérieurs, rattache l'information à du vécu et à du connu (évocation)</li> <li>✓ par le dialogue pédagogique, les moments de silences intentionnels et les objectivations collectives, invite à partager leurs démarches afin qu'ils prennent conscience de leur fonctionnement cognitif, aident leurs pairs et comprennent que tous n'apprennent pas de la même manière</li> <li>✓ soutient l'apprentissage en rappelant constamment les objectifs (projet de sens), en proposant des outils en lien avec le profil pédagogique de chacun, en les amenant à placer l'information dans leur tête (stockage), à la structurer et à s'en faire une représentation verbale ou non verbale facilitant le rappel (mentalisation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ encourage la créativité lors de la préparation des présentations finales</li> <li>✓ les soutient dans la mémorisation de leur texte en les amenant à aller chercher l'information dans leur tête (évocation) et en les invitant à partager leurs stratégies tout en soulignant les différences de chacun</li> <li>✓ reconnaît leur mode de fonctionnement lors de leurs présentations et les encourage à utiliser le fonctionnement complémentaire</li> <li>✓ les amène à identifier les apprentissages effectués (projet de sens)</li> </ul>

En bref, cette recherche offre une image de la mise en œuvre de la pédagogie de projet où la gestion mentale devient une valeur ajoutée. Certes le travail peut sembler exigeant et nécessiter de la rigueur chez l'enseignante, mais la gestion mentale permet à l'enseignante qui travaille en projet avec ses élèves d'offrir un environnement authentique donnant ainsi du sens à ce que les élèves doivent s'approprier. Par ricochet, cela permet de « [...] réduire le temps consacré à l'enseignement décontextualisé d'un même concept, année après année, objet d'un reproche vivement exprimé par les jeunes lors des États généraux sur l'éducation au Québec [...] » (Prud'homme, 2004, p. 206).

*5.2.2.1.6 Sixième action : favoriser le développement d'une communauté d'apprenants et miser sur l'intelligence collective et l'interdépendance positive*

Les résultats de cette recherche révèlent que le cadre flexible et axé sur la collaboration proposé par la pédagogie de projet permet la création d'une communauté d'apprenants où l'hétérogénéité est valorisée et considérée davantage comme une richesse plutôt que comme une simple accommodation (St-Laurent, 2002). Dans ce contexte, l'enseignante renforce l'idée que l'apprentissage de chacun dépend de l'apprentissage de tous et reconnaît que chaque élève a des forces complémentaires à celles de ses pairs. L'enseignante valorise les forces de chacun et les met à profit de manière à créer un sentiment d'interdépendance positive chez ses élèves. Afin de solidifier ce sentiment, cette recherche illustre comment l'enseignante questionne ses élèves les plus forts afin d'outiller et de partager les moyens avec les plus faibles. Ce concept sous-entend le fait que dans une tâche en collaboration comme le projet, les

élèves doivent s'impliquer et fournir les efforts nécessaires à son bon déroulement. En d'autres mots, ils se sentent individuellement responsables de la réussite de leur projet. Concrètement, l'enseignante invite ses élèves à comprendre que les pairs peuvent aider à la construction de nouvelles connaissances, favorise l'acceptation de soi et des autres et enseigne à apprécier la valeur ajoutée des différences au sein d'un groupe et par extension, au sein d'une communauté (différences au niveau du style et des rythmes d'apprentissage, des habiletés physiques, langagières, comportementales, de la culture ou autres). Pour reprendre Putna (cité dans St-Laurent, 2002), elle conçoit que « [...] le groupe le plus faible que l'on puisse trouver est celui où tous les membres sont pareils, pensent de la même façon, ont les mêmes forces et faiblesses [...] » (p. 41). En complément, la pédagogie de projet permet aux élèves de se pencher, à travers leur projet, sur des questions importantes relativement à la société. Notamment, elle offre un contexte de sensibilisation aux différences permettant aux élèves de vivre des situations et des expériences où ces dernières sont perçues comme des outils et des ressources permettant au groupe d'atteindre son objectif. Ces différences ne sont plus des manifestations de problèmes, mais un atout à l'apprentissage. Ainsi, la coopération est davantage valorisée au détriment de la compétition et de la performance. L'enseignante permet à ses élèves de comprendre qu'ils « [...] ne vont pas à l'école pour devenir les meilleurs, mais pour apprendre à vivre avec les autres [...] » (Petrella, cité dans Denoncourt, 2004, p. 67). En ce sens, la pédagogie de projet encourage l'interdépendance et l'intercompréhension.

En somme, rappelons que les praticiens relèvent que la prise en compte des besoins hétéroclites de leurs élèves se présente comme un obstacle lié à la mise en œuvre de la pédagogie de projet. Toutefois, cette recherche révèle que le contexte offert par la pédagogie de projet offre toute la latitude et la flexibilité que requièrent les actions de la différenciation pédagogique pour mieux réagir aux caractéristiques de tous ses élèves (Tomlinson, 1999). Plus précisément, six principales actions observées dans cette recherche et dérivant de ces principes ont été présentées, puis discutées : prérequis essentiels à la mise en œuvre d'un projet, intégrer l'enseignement explicite, connaître le profil de tous les élèves, marier la gestion mentale à la pédagogie de projet, favoriser et créer une communauté d'apprenants et miser sur l'intelligence collective et l'interdépendance positive. De surcroît, cette recherche suppose que l'acceptation de la différence peut conduire une enseignante à revoir sa pratique et ses croyances initiales, au profit d'une approche davantage adaptée aux besoins des apprenants et non sur les contraintes ministérielles. Dans ce contexte, le soutien par les pairs ainsi qu'une maîtrise des éléments du PFEQ (MEQ, 2001) sont des aspects qui soutiennent l'enseignante dans la mise en œuvre d'une pédagogie de projet différenciée et inclusive.

#### ***5.2.2.2 Contraintes ministérielles***

De manière générale, les ouvrages consultés mettent en évidence le fait que l'évaluation des apprentissages et le jugement porté sur la progression des compétences des élèves en contexte de pédagogie de projet ressortent comme un obstacle lié à la mise en œuvre de cette approche. Ainsi, il est proposé de s'attarder sur cet élément, et de

présenter les actions déployées par l'enseignante de cette étude pour contourner ces obstacles.

D'entrée de jeu, les résultats soutiennent le fait que pour répondre aux exigences du ministère (le bulletin ainsi que les évaluations de cycle) et aux besoins des parents, l'enseignante évalue les connaissances de ses élèves avec des examens et consigne ses résultats dans un bulletin. Cependant, ce mode d'évaluation n'est pas unique et est perçu comme un moyen parmi tant d'autres permettant de valider l'acquisition des connaissances par les élèves. Dans ce contexte, la pratique de notre participante suggère de reconsidérer l'utilité et l'efficacité des examens uniques afin de les percevoir plutôt comme des compléments. En d'autres termes, l'enseignement n'est pas strictement orienté vers l'acquisition des connaissances, mais bien dans la perspective de développer des compétences qui permettent d'utiliser ces connaissances dans un contexte réel, où elles sont utiles. De ce fait, si une notion (par ex. l'accord des pluriels) n'est pas comprise initialement, cela est observable autant dans un examen de connaissance que dans un contexte concret tel que la réalisation d'un projet. Ainsi, il est possible de dire qu'un projet permet de confirmer si les notions sont bien acquises par la production des élèves dans une pédagogie de projet.

Considérant ainsi que l'examen et le bulletin chiffré ne peuvent présenter à eux seuls un jugement juste de la progression des compétences, notre enseignante exploite le portfolio afin de présenter concrètement le niveau de progression et de justifier le jugement qu'elle porte. Impliqué dans la réalisation, la compilation, l'organisation et la



présentation des preuves, les élèves demeurent actifs et apprennent à porter eux-mêmes un jugement critique sur leurs apprentissages et leur développement. Enfin, notre cas révèle que peu importe le mode d'évaluation choisi, l'enseignante doit conscientiser ses élèves aux notions qui seront évaluées ainsi qu'aux compétences qui devront être mobilisées. Également, les critères d'évaluation doivent être présentés, expliqués et compris de tous.

### ***5.2.2.3 Organisation et structure physique de la classe***

L'espace exigü d'une salle de classe peut se présenter comme un obstacle au travail en collaboration qu'encourage la pédagogie de projet dans une classe du primaire. Cependant, cette recherche propose que cette organisation physique soit perçue en termes de projet pour l'enseignante. Ainsi, celle-ci cherche une solution possible pour contourner cet obstacle en s'engageant dans la recherche de moyens lui permettant d'atteindre son but : travailler en projet dans un local pensé en fonction d'un enseignement plus traditionnel. Pour y parvenir, elle effectue une cueillette d'information qui lui permet d'établir une liste d'éléments facilitant les déplacements fréquents ainsi que l'espace que nécessite le travail en collaboration. Notre cas suggère le caractère judicieux de remplacer les pupitres par des tables. De plus, plusieurs dispositifs simples et nécessitant peu de coûts peuvent être employés par l'enseignante afin d'organiser et structurer sa classe : un panier de rangement individuel pour les volumes placés sous la table, petit panier collectif au centre pour déposer les crayons et effaces, attribution d'un numéro à chaque élève, des chaises numérotées afin de faciliter



leur reconnaissance, des balles sous les pattes de chaises afin de réduire la pollution sonore ainsi que des panneaux amovibles pour séparer les équipes de travail et minimiser les dérangements.

#### ***5.2.2.4 Piètre qualité ou manque de ressources***

Le manque de textes informatifs adaptés au niveau des élèves se présente comme un obstacle à la mise en œuvre d'un projet. Pour contrer cet obstacle, cette recherche démontre que l'enseignante doit faire preuve de débrouillardise. En effet, elle peut utiliser les manuels scolaires accessibles afin de trouver des textes se rapportant au thème du projet. De plus, elle peut adapter des textes issus d'Internet ou solliciter la collaboration des parents et des élèves afin qu'ils effectuent une recherche à la maison ou à la bibliothèque municipale.

Un second obstacle est en lien avec le manque d'ordinateur ou de période au local d'informatique. Pour contrer cet obstacle, notre participante relève quelques actions possibles: discuter de la situation avec les élèves afin de partager des moyens envisageables, inviter les équipes qui doivent travailler à l'ordinateur à aider leurs pairs et à faire une autre étape ou activité en lien avec le projet, solliciter la collaboration des collègues afin d'échanger des périodes au local d'informatique, utiliser la période au local informatique des classes qui ne prévoient pas y aller, inscrire sa classe dans les périodes vacantes de l'horaire du local informatique ainsi que permettre à quelques élèves d'aller travailler aux ordinateurs présents dans les autres classes durant les

périodes sans présence d'élèves. Or, toutes ces stratégies semblent réclamer une souplesse de la part des collègues, ce qui, selon les dires de Josée, n'est pas toujours évident. En effet, le jugement de ces derniers peut être négatif et considéré comme un obstacle possible à la mise en œuvre d'une pédagogie de projet.

#### *5.2.2.5 Collaboration difficile ou jugement des collègues*

D'emblée, cette recherche annonce que pour contrer l'obstacle lié à la collaboration difficile et au jugement des collègues, l'enseignante doit croire au travail qu'elle fait et aux principes qu'elle applique dans sa classe. Ainsi, tout comme le respect qu'elle octroie aux différences entre ses élèves, l'enseignante dit devoir respecter le fait que ses collègues puissent mettre en œuvre une démarche différente de la sienne et ne pas s'essouffler à les convaincre des bénéfices qu'elle juge associés à son fonctionnement. De plus, notre participante peut tout de même planifier les notions à aborder avec ses collègues, tout en conservant son autonomie sur la façon de les enseigner. À ce sujet, cette recherche révèle que les élèves peuvent contribuer à aider les enseignantes à changer peu à peu leur pratique. En effet, aux dires de notre participante, lorsqu'ils changent d'enseignante, certains élèves continuent d'exploiter certaines stratégies issues, par exemple de la gestion mentale, et peuvent manifester le désir de vivre des projets auprès de leur nouvelle enseignante. Ainsi, cette dernière peut questionner sa pratique et entreprendre de petits changements.

#### *5.2.2.6 Gestion de classe et du travail en équipe*

A priori, la gestion de la classe en contexte de pédagogie de projet semble être perçue comme un obstacle à la mise en œuvre de cette approche. Or, nos résultats nous présentent une gestion de nature participative (Caron, 1994). Dans ce contexte, le partage du pouvoir et des responsabilités entre les élèves et l'enseignante est encouragé. De plus, cette gestion implique un sentiment d'équité et d'authenticité présent dans la majorité des interventions de l'enseignante. Le fait de laisser une grande place aux interactions entre l'enseignante et les élèves vient contribuer à fortifier le lien de confiance existant entre les deux et permet aux élèves d'identifier les moyens qu'ils peuvent prendre pour mieux gérer leur comportement : qu'est-ce que tu vas faire? Quels moyens vas-tu prendre? En les questionnant de la sorte, l'enseignante n'agit pas de manière autoritaire et, par conséquent, ne nuit pas à sa relation positive avec les élèves. Elle veille plutôt à leur redonner le pouvoir d'agir sur eux-mêmes.

Cela dit, la gestion des nombreuses périodes de travail en équipe que propose la pédagogie de projet peut également être perçue comme un obstacle à la mise en œuvre. Dans le cadre de cette étude, l'apprentissage par les pairs et le sentiment de codépendance discuté précédemment se présentent comme des actions possibles pour contourner cet obstacle. Concrètement, durant la réalisation des projets, l'enseignante doit questionner et guider chacune des équipes. L'emploi d'une chaise à roulette facilite les déplacements et favorise les interventions à la hauteur des élèves. Comme elle ne peut être à plusieurs endroits au même moment, l'enseignante prévient ses élèves de ses

intentions et les amène à se donner des rôles au sein de leur équipe en lien avec leurs forces (Par ex., responsable de vérifier la ponctuation ou les règles d'accord des pluriels). Ainsi, les équipes sont en mesure de comprendre que leurs pairs peuvent être une source d'information et d'apprentissage en cas de besoin (codépendance) et ainsi avancer de manière autonome dans leur projet. Par la suite, l'enseignante vient valider et guider le travail effectué par les équipes.

Enfin, puisque les élèves ne sont pas systématiquement habilités à participer et gérer activement leur vie de classe, cette enseignante recommande de mettre en place progressivement les éléments en lien avec ce type de gestion de classe et des équipes de travail. Ainsi, dès septembre, certains éléments tels que déterminer et discuter collectivement des règles de vie de la classe ou amorcer une discussion sur les attentes de chacun (bon professeur, bons élèves) s'avèrent des actions privilégiées par la participante pour mettre en œuvre progressivement une gestion de classe participative et ainsi contourner l'obstacle lié au problème d'encadrement. De plus, il est observé que le fait d'expliquer et d'amener les parents à comprendre ce type de gestion peut contribuer à anticiper des réactions négatives de leur part et bonifier la relation entre l'enseignante, les élèves et leurs parents.

#### ***5.2.2.7 Relations difficiles avec les parents***

Tel que mentionné, afin de contrer l'obstacle que peut devenir la relation avec les parents, cette recherche suggère de les sensibiliser et de les informer quant au mode de

fonctionnement en classe. Considérant que, tout comme son enfant, un parent est en contact avec ce type de fonctionnement pour la première fois, il peut ne pas comprendre les choix de l'enseignante et être inquiet face à cette situation. Afin d'anticiper des conflits éventuels, l'enseignante peut dès la première rencontre, prendre le temps d'expliquer son fonctionnement et répondre aux questions des parents. Cependant, plutôt que de présenter son fonctionnement de manière abstraite et théorique, l'enseignante mise sur le concret et fait vivre aux parents comment elle prévoit enseigner. Cette stratégie permet aux parents de mieux comprendre le bien-fondé des choix pédagogiques de l'enseignante. De plus, dès le départ, elle démontre aux parents sa flexibilité et son ouverture et favorise la création d'un lien de confiance entre les deux partis. Cette relation est solidifiée par le fait que les parents se sentent considérés et non jugés dans leur contexte familial.

Une autre action possible est celle d'outiller les parents quant aux stratégies pouvant faciliter l'apprentissage de leur enfant. Cela peut également se faire lors de la première rencontre. L'enseignante propose alors aux parents une démarche qu'elle juge profitable pour l'apprentissage lors de la réalisation des devoirs et des leçons. De plus, durant l'année, elle envoie différents documents d'informations afin d'informer les parents sur les concepts, par exemple, en lien avec la gestion mentale. En complément, les résultats de cette étude soulèvent le fait que les élèves peuvent également être une source d'information pour leur parent. En d'autres termes, un lien entre la classe et le vécu à la maison peut se faire lorsque les élèves expliquent et appliquent leurs moyens appris en classe. D'un côté, cela a pour effet de consolider leurs apprentissages et de l'autre, de

renseigner leurs parents sur la vie en classe, voire leur apprendre des notions et des stratégies.

#### ***5.2.2.8 Surplus de travail et surcharge cognitive lors de la mise en œuvre***

Ce dernier obstacle en lien avec la surcharge cognitive et le surplus de travail semble être déterminant pour les praticiens dans leur choix de mettre en œuvre ou non une pédagogie de projet dans leur classe. Les résultats de cette recherche ne nient pas le fait que cette approche nécessite un engagement, parfois hors des heures de classe, de la part de l'enseignante, particulièrement dans la phase de planification du projet. En effet, selon notre participante, une telle économie de temps n'est pas envisageable puisqu'il est observé qu'un bon travail de planification réduit de beaucoup la surcharge cognitive qui peut se présenter lors de la réalisation des projets. En effet, le fait d'anticiper la démarche, les problèmes pouvant survenir et de prévoir des solutions pour les affronter diminue le sentiment de surcharge pouvant se présenter chez l'enseignante. Cela dit, les résultats de cette recherche démontrent que pour être capable d'anticiper de la sorte, il faut être expert de son contenu et connaître ses élèves, des éléments abordés antérieurement.

### **5.3 Retour analytique sur l'expertise de la participante**

#### **5.3.1 Rappel des critères de sélection**

D'emblée, rappelons qu'en se basant sur les travaux de certains chercheurs dans le domaine de l'expertise (Berliner, 1986; Pieron et *al.*, 2005 ; Tochon, 1991; Visioli et

Ria, 2009), cinq critères de sélection furent initialement établis afin de repérer un(e) expert(e) en pédagogie de projet. Plus précisément, le ou la participant(e) de cette recherche devait répondre aux critères en lien avec : 1- la formation scientifique spécifique, 2- l'expertise, 3- le succès, 4- la formation pédagogique et 5- la reconnaissance par les pairs. À la lumière des résultats, il est proposé de porter un regard analytique en lien avec ces critères, sur l'expertise en pédagogie de projet de la participante retenue.

### **5.3.2 Aspects professionnels**

Il semble pertinent de relever les principaux aspects professionnels qui justifient que Josée répond aux critères de sélection, et par conséquent est reconnue comme experte en pédagogie de projet. Succinctement, cette enseignante :

- ✓ est diplômée universitaire en éducation ;
- ✓ occupe le poste d'enseignante du primaire depuis près de 29 ans ;
- ✓ met en œuvre la pédagogie de projet dans sa classe depuis plus de 10 ans ;
- ✓ a participé à de nombreuses formations professionnelles, dont une en pédagogie de projet offerte par des auteures reconnues dans le domaine (Lucie Arpin et Louise Capra) ;
- ✓ démontre une aisance avec le PFEQ et différentes stratégies d'enseignement, dont l'enseignement stratégique et la gestion mentale ;
- ✓ met à jour sa pratique actuelle par des formations professionnelles et des lectures scientifiques (notamment celle de Bédard et *al.*, 2002) ;
- ✓ fut mandaté en 2000 par le MEQ pour former les enseignants en pédagogie de projet ;
- ✓ fut invité à valider une section de l'ouvrage de Capra et Arpin (2002) et à y écrire un récit de pratique ;
- ✓ a présenté sa démarche innovatrice mariant pédagogie de projet et gestion mentale lors d'un colloque international ;
- ✓ fut recommandé par des conseillères pédagogiques comme participante potentielle à cette recherche ;
- ✓ porte quotidiennement un regard réflexif sur sa pratique.

En lien avec ce dernier point, rappelons que Josée a précisé que ce projet de recherche la motivait et l'incitait à questionner sa pratique. Ainsi, les résultats de cette recherche permettent de comprendre que la complexité de l'acte d'enseigner amène cette enseignante à maintenir un regard réflexif sur sa pratique en pédagogie de projet et à vouloir la bonifier, et ce, même si elle est reconnue comme experte dans ce domaine. En ce sens, l'engagement de Josée témoigne du fait qu'une expertise est toujours en évolution ( Legendre, 2005, Paquay et *al.*, 2001).

Dans le cadre du projet observé, nous avons constaté que l'exploitation des technologies de l'information et de la communication peut se bonifier en contexte de pédagogie de projet. En effet, Josée exploite principalement le logiciel de traitement de texte ainsi que la navigation sur Internet avec ses élèves lors de la collecte des données et de la transcription finale du texte. Or, il peut être profitable d'utiliser les TIC lors de l'amorce du projet (par ex., présentation d'un film ou d'un document multimédia en lien avec l'alimentation). Il peut aussi être pertinent de modifier l'étape de la rédaction du texte dans un cahier brouillon (section 4.6.2) et d'exploiter directement le logiciel de traitement de texte et les fonctions favorisant la correction et la mise en page. Également, la réalisation et la présentation du produit final peut être maximisée, voire plus attrayante grâce à l'utilisation de l'ordinateur et de ses périphériques tels que l'imprimante, le scanner, l'appareil photo numérique ou le graveur. De plus, il peut devenir intéressant d'enseigner aux élèves comment exploiter consciencieusement les médias sociaux en les intégrant au projet (par ex., partage entre les équipes sur un forum de discussion). Enfin, le tableau interactif [TBI] a fait son entrée dans les écoles



québécoises et il semble que ce dernier puisse être exploité comme soutien et élément motivateur durant chacune des phases du projet.

En bref, ces quelques pistes démontrent que les possibilités d'intégration des TIC sont nombreuses et peuvent soutenir le développement continu de l'expertise de notre participante. Conséquemment, nous proposons que les formations professionnelles sur l'intégration des TIC ou le partage et le mentorat avec les pairs puissent s'avérer de bons outils.

#### **5.4 Figure intégratrice présentant le regard de la participante sur la démarche de mise en œuvre en pédagogie de projet au primaire**

En synthèse, la figure 10 présente la démarche et des actions employées par l'enseignante impliquée dans cette recherche dans laquelle il est possible de retracer les diverses actions présentées et discutées dans ce chapitre pour contrer ou affronter les obstacles rencontrés.

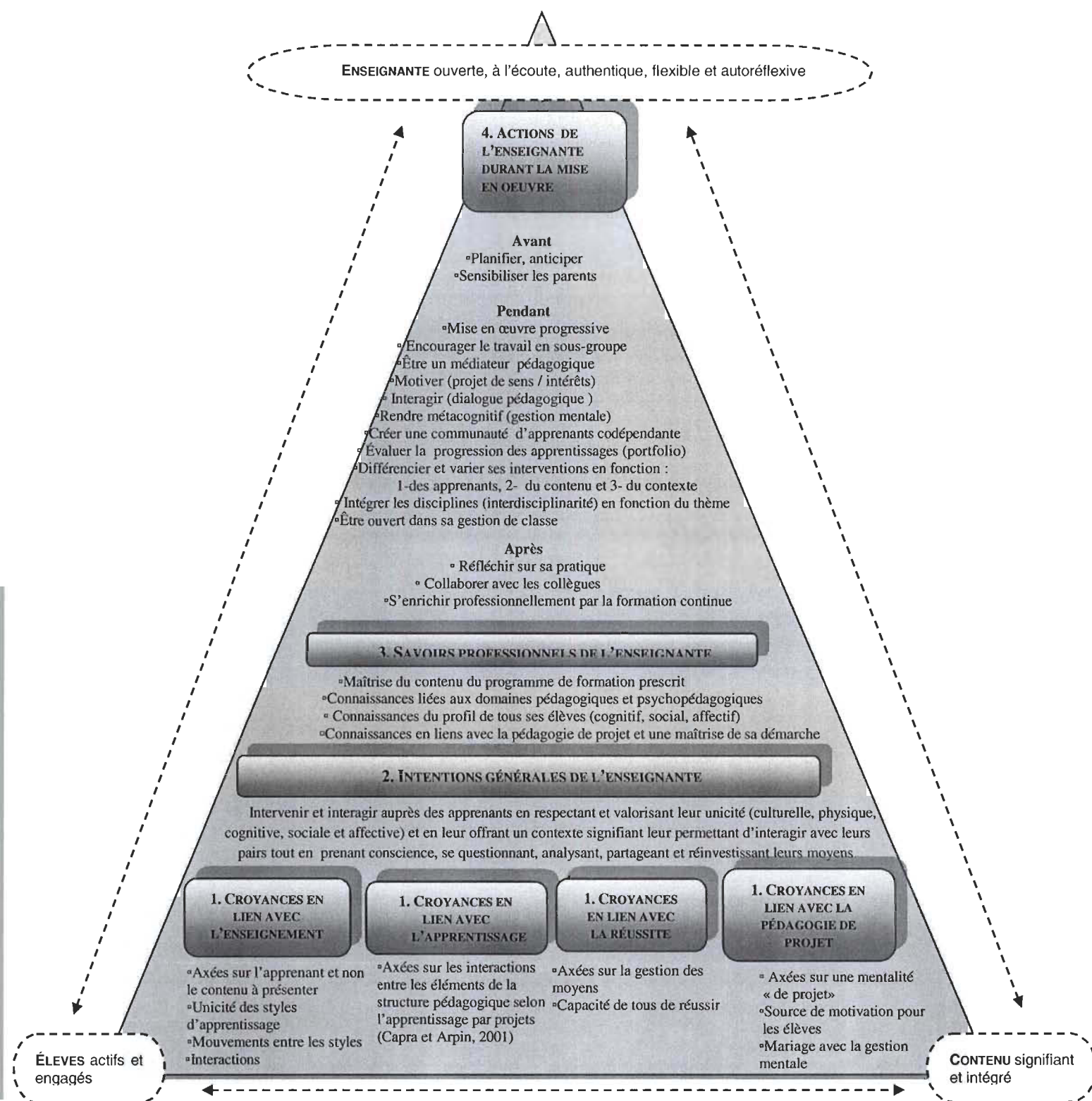


Figure 10. Regard de la participante sur les attributs essentiels d'une mise en œuvre de la pédagogie de projet au primaire.

Dans les faits, il est possible d'observer que la structure et l'organisation des éléments constituant cette figure renvoient à une analogie entre la construction d'une pyramide et la démarche de mise en œuvre d'une pédagogie de projet par cette enseignante. Cette analogie est privilégiée puisque la construction d'une pyramide doit se faire un étage à la fois et présente ainsi plusieurs similitudes avec la démarche en projet présenté. De manière plus précise, dans les deux cas, avant d'entreprendre toute construction, l'édification et la solidification d'une large fondation doivent d'abord s'effectuer.

Ainsi, selon notre participante, il s'agit de prendre conscience et de déterminer ses croyances en lien avec l'enseignement, l'apprentissage, la réussite et la pédagogie de projet. Une fois cette base érigée, différents éléments sont ajoutés et imbriqués les uns aux autres. Dans le cas d'une démarche en projet, il s'agit pour l'enseignante de définir, dans un premier temps ses intentions générales auprès de ses élèves. Dans bien des cas, la solidification de ces deux premiers étages implique des déstabilisations menant à la reconsidération et au changement progressif de certaines pratiques. Cet aspect est en lien avec la pratique réflexive qui suppose des allers et retours entre les actions posées en classe, la réflexion et les ajustements de ces actions. En d'autres termes, l'enseignante porte un regard critique (avant, pendant, et après l'action) sur son propre fonctionnement en classe dans l'optique d'en effectuer une analyse et des prises de conscience. Cette démarche suppose que l'enseignante perçoit sa pratique comme non statique, plutôt évolutive. Inévitablement, ce changement ne peut se faire du jour au lendemain et réclame différentes formes de soutien. Un premier axe de soutien proposé se situe au niveau des pairs (mentorat). Un autre niveau se fait par les directions d'école ou les

conseillers pédagogiques. Toujours en lien avec l'analogie présentée dans la figure 10, progressivement la pyramide prend forme et s'élève en s'amincissant en un sommet bien visible. Concrètement, il s'agit des actions de l'enseignante menant à la réussite de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans sa classe. Les résultats de cette recherche révèlent que plusieurs éléments sont préalables à cette réussite :

- ✓ croyances principalement axées dans le paradigme de l'apprentissage, le
- ✓ socioconstructivisme et l'utilisation de principes issus du sociocognitivism ;
- ✓ intentions en lien avec la différenciation pédagogique et la gestion mentale ;
- ✓ savoirs professionnels se rattachant à : la maîtrise du contenu du programme
- ✓ de formation prescrits, aux connaissances liées aux domaines pédagogiques et
- ✓ psychopédagogiques, au profil de tous ses élèves (cognitif, social, affectif)
- ✓ et à la démarche en pédagogie de projet.

Sans la présence de ces éléments, notre participante maintient que la mise en œuvre d'un projet peut ne pas être réalisable dans la mesure où les obstacles recensés peuvent se présenter et nuire à la réalisation des projets et à la réussite des élèves. Considérant ces éléments, nos résultats soutiennent que les difficultés rencontrées ou non sont liées à cette habileté particulière que possèdent certains enseignants à jongler avec différents outils pédagogiques afin de soutenir l'apprentissage. Dans les faits, notre cas démontre qu'elle doit manifester un haut degré d'expertise pour établir les liens entre les disciplines et créer un environnement pédagogique maximaliste extrêmement intégrateur. Enfin, la mise en œuvre efficace de la pédagogie de projet qui dans le contexte de notre recherche peut se qualifier d'inclusive et de différenciée, nécessite une expertise chez l'enseignante lui permettant d'intégrer de multiples approches et ou stratégies autour de la démarche afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves dans

un groupe. Cette expertise est notamment atteignable par la participation à de nombreuses formations pédagogiques, par la pratique réflexive et la collaboration avec les pairs.

Pour terminer, la figure 10 reprend la forme du triangle pédagogique (Houssaye, 1988) et suggère que tous les éléments mentionnés ci-haut soient sous la tutelle des relations et des interactions entre l'enseignant, les élèves et les contenus. Afin de rendre profitable cette relation, notre cas suggère que l'enseignant doit être ouvert, à l'écoute de ses élèves et de leurs besoins, authentique, flexible et autoréflexif face à sa pratique. Les élèves, eux, doivent être actifs et engagés dans leurs processus d'apprentissage. Finalement, les contenus semblent devoir être signifiants et intégrés à la vie réelle.

## Conclusion

De prime abord, cette dernière section propose un résumé de notre projet de manière à rappeler certains éléments composant sa problématique, son cadre théorique, sa méthode ainsi que l'analyse de ses résultats. Par la suite, nous portons un regard critique et exposons les biais et les limites de notre démarche. Finalement, quelques apports et implications théoriques et pratiques sont proposés.

- Résumé

Réalisée dans le domaine de l'enseignement primaire, cette étude de cas s'insère dans un contexte où des approches pédagogiques innovatrices et axées sur les apprenants, telles que la pédagogie de projet, sont valorisées par la réforme scolaire québécoise. S'appuyant sur le fait que les écrits reconnaissent à cette approche plusieurs avantages au regard de la réussite de tous les élèves (Bordallo et Ginestest, 1999; Capra et Arpin, 2001; Désautels *et al.*, 2005; Huber, 1999 ; Lanaris, 2003; Perrenoud, 2002), notre recherche s'interroge sur le fait que selon des données empiriques, cette approche semble laissée pour compte par les praticiens. Cela peut s'expliquer notamment, par la complexité de sa mise en œuvre et les nombreux obstacles qui nuisent à une articulation réelle en classe. Notre recherche s'inscrivait dans une visée de fournir un exemple concret de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet en contexte québécois afin de mieux comprendre le sens d'une articulation concrète dans le contexte d'une école primaire québécoise et de soutenir les enseignants, désireux d'exploiter cette approche dans leur classe. De manière plus précise, elle avait pour objectif de décrire la démarche d'une enseignante de 3<sup>ième</sup> année du primaire, cumulant plus d'une dizaine d'années

d'expérience en pédagogie de projet et reconnue pour son expertise dans le domaine. Un entretien en amont et en aval du projet, neuf séances d'observations ainsi que des documents et photographies ont permis de porter un regard qualitatif et de comprendre le sens que cette enseignante donne à sa pratique.

Globalement, l'étude des actions de notre participante démontre que les obstacles évoqués dans les écrits ne font pas partie de son quotidien. Cela s'explique, d'une part, parce qu'elle exploite la démarche en projet pour différencier ses interventions auprès de ses élèves et d'autre part, par le fait qu'elle emploie une pluralité de modèles et de stratégies d'enseignement au sein d'une même approche. Enfin, il semble que le fait qu'elle soit centrée sur les élèves, leurs besoins, leurs profils et leurs défis d'apprentissage personnels lui permet de mettre en œuvre de manière efficace une approche qu'il est possible de caractériser comme une pédagogie de projet inclusive et différenciée.

En somme, cette recherche permet de confirmer que la mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans une classe du primaire non alternative est possible dans le contexte actuel de nos écoles. Cependant, quelques considérations limitent la portée de nos résultats.

- Biais et limites

La distance physique entre la chercheuse et la participante se présente comme une première limite à cette recherche. En effet, cette situation a impliqué de nombreux et



longs déplacements de la part de la chercheure et n'a pas permis l'observation de certaines des périodes de projet. De plus, ce facteur a ajouté une pression sur la participante qui, par moment, se sentait dans l'obligation de prolonger une période en projet observée, afin que la chercheure ne se soit pas déplacée pour un court laps de temps.

Le canevas de base ou le modèle québécois de pédagogie de projet mis en œuvre par la participante de cette étude est principalement celui proposé par Capra et Arpin (2001) et peut être considéré comme une deuxième limite. Bien qu'il fut démontré que ce modèle respecte largement les attributs essentiels d'une pédagogie de projet ainsi que les quatre grandes phases communes inhérentes à cette approche (Legendre, 2005), l'utilisation d'un autre modèle comme cadre de référence aurait peut-être suscité d'autres résultats.<sup>32</sup>

Enfin, un des éléments de la problématique de cette recherche se présente comme une troisième limite. En effet, le manque d'intérêt pour la pédagogie de projet au primaire a rendu le recrutement des participants complexe. La chercheure a établi de nombreux contacts afin de repérer des enseignants. Au final, une seule était reconnue pour son expertise en pédagogie de projet au primaire. Bien que le fait d'avoir une participante permette un travail d'analyse en profondeur, l'idée d'avoir deux participants ou plus (étude multi-cas) aurait pu permettre de confronter et d'enrichir les résultats en fonction des particularités contextuelles.

---

<sup>32</sup> L'appendice A présente une dizaine de modèles québécois de mise en œuvre de la pédagogie de projet qui aurait pu être exploités par la participante.

- Apports théoriques et pratiques

En premier lieu, considérant que peu de données empiriques en contexte québécois traitent des actions mises en place par les enseignants qui réussissent à exploiter la démarche de la pédagogie de projet dans leur classe, il paraît opportun de spécifier que notre démarche scientifique permet de documenter : 1- sa mise en œuvre en tentant de décrire globalement comment une enseignante réussit à mettre en œuvre cette pédagogie en classe, 2- les conditions qui ont facilité cette mise en œuvre, 3- les obstacles rencontrés et perçus dans le processus, ainsi que 4- les actions exploitées pour les affronter ou les contourner.

En second lieu, notre recherche ouvre la porte à de futurs chercheurs intéressés par le sujet. D'emblée, il nous semble pertinent d'explorer plus en profondeur les liens qu'établit notre participante entre la différenciation pédagogique et une démarche en projet. De plus, il demeure nécessaire de documenter cette mise en œuvre dans la pratique d'autres enseignants ; alors que les écrits associent la pédagogie de projet à un courant socioconstructiviste, nos résultats démontrent que la pratique de notre participante intègre à la fois des principes cognitivistes et constructivistes. La grande prégnance de la gestion mentale dans la pratique de notre cas réclame à notre avis d'autres investigations pour mieux comprendre une mise en œuvre de la pédagogie de projet en classe. Enfin, en considérant le travail de mentorat dont a bénéficié notre participante, il nous semble judicieux d'investiguer ce travail pour approfondir le sens

d'une formation en pédagogie de projet pouvant soutenir le passage des intentions à l'action.

En dernier lieu, nous croyons que les résultats de cette recherche peuvent contribuer à la démarche des étudiants en formation initiale à l'enseignement ainsi qu'à celle des enseignants déjà en fonction qui veulent intégrer la pédagogie de projet à leur enseignement. Ils offrent une image concrète et dense de cette mise en oeuvre en contexte de pratique, un exemple pouvant soutenir la construction de sens autour du concept « pédagogie de projet ».

## Références

Ahua, A. (2010, 17 juillet). Taux de décrochage annuel : un calcul reflètera mieux la réalité. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiques&id=914>

Altet, M. (2001). Les styles pédagogiques. Dans J. C. Ruano-Borbalan. (Éds), *Éduquer et former*. Auxerre Cedex : Sciences humaines éditions.

Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd.). Québec : Les éditions CEC Inc.

Augers, Denis. (1996). *Rapport de recherche : la formation par projet et l'enseignement stratégique*. Québec : Collège de Sherbrooke.

Barth, B. M. (2004). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Paris : De Boeck Supérieur.

Beaudry, N. (2001). L'innovation à l'école alternative. Dans R. Pallascio et N. Beaudry (Eds), *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bédard, J. L., Gagnon, C., Lacroix, L. et Pellerin, F. (2002a). *Les styles d'apprentissage : comprendre qui je suis*. Québec : Psychocognition BGIP.

Bédard, J. L., Gagnon, C., Lacroix, L. et Pellerin, F. (2002b). *Les opérations mentales : comprendre pourquoi et comment je fonctionne*. Québec : Psychocognition BGIP.

Bédard, J. L., Gagnon, C., Lacroix, L. et Pellerin, F. (2002c). *L'intervention psychosociale : comprendre comment j'exerce le rôle de médiateur*. Québec : Psychocognition BGIP.

Beneke, S. et Ostrosky, M. (2009). Teacher's views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners. [version électronique] *Early childhood research and practice*, 11, 1-18.

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 31, 5-13.

Bernet, E. (2002). *Effets comparés d'une approche pédagogique du projet sur la valeur accordée à l'apprentissage et sur le rendement en géographie auprès des élèves de la fin du primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, QC.

- Blouin, M. (2002). La résurrection de la pédagogie par projet. *Savoir*, 7, 17.
- Bordallo, L., et Ginestet, J-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette.
- Borko, H., et Putnam, R.T. (1996). Learning to teach. Dans D., Berliner et R., Calfée. (éd.), *Handbook of educational psychology*. New-York : Mcmillan, 673-708.
- Bourassa, M. (2006). *Le cerveau nomade: éducation, travail clinique et neurosciences*. Ottawa : University of Ottawa Press.
- Cantin, D., Hébert, N., Lépine, M., et Thomas, P. (2002). Les difficultés rencontrées en pédagogie par projet. *Québec français*, 126, 72-75.
- Capra, L. et Arpin, L. (2001). *L'apprentissage par projet*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Capra, L. et Arpin, L. (2002). La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projet. *Québec français*, 126, 67-71.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Clark, A. M. (2006). Changing classroom practice to include project approach. *Early childhood research and practice*, 8, 1-6. [version électronique]. Repéré à <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html>
- Collectif Morissette-Péruisset (Éd.). (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Cossette, P. (2009). *Publier dans une revue savante : les 10 règles du convaincant*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Demers, D. (2009). *Lustucru le loup qui pue*. Québec: Dominique et compagnie.
- Denoncourt, F. (2004). La force du rêve. *Guide ressources, Juillet-août*, 66-68.
- Désautels, J., Larochelle, M., Vincent, S., DeBlois, L. et Gervais, F. (2005, 16 mars). Réformer la réforme? *Journal Le devoir*, A-7.
- Deschenaux, F. (2008). Reconnaissance des enseignantes et des enseignants et valorisation de la recherche en éducation. [version électronique]. *Vie pédagogique*, 147.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. (2012). *Reconstruction et analyse des récits exemplaires de pratique enseignante*. Repéré à en ligne le 11 juillet 2011 de [www.recitdepratique.fse.ulaval.ca](http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca)

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. *Options CSQ. Hors série.1*, 145-168.

Dresden, J. et Lee, K. (2007). The Effects of Project Work in a First-Grade Classroom: A Little Goes a Long Way. [version électronique]. *Early childhood research and practice*, 9, 1-10.

Dubreucq, F. (1993). Jean-Ovide Decroly : 1871-1932. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. [version électronique]. 23, 251-276.

Dumas, B. et Leblond, M. (2002). Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. *Québec français*, 126, 64-66.

Éthier, M. A. (2012). *La coopération*. Repéré à [http://www2.uqtr.ca/hee/site\\_1/index.php?no\\_fiche=718](http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=718)

Fortin, M. F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Québec : Chenelière Éducation.

Francoeur Bellavance, S. (1995). *Le travail en projet : Une stratégie pédagogique transdisciplinaire*. Montréal : Intégra.

Gauthier, C. et Dembelé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'Éducation. *Revue des résultats de recherche. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005*, 1-45.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche. *Les Cahiers du débat. Janvier 2005*, 1-45.

Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (éd.), *Les recherches en éducation : étapes et approche* (3<sup>e</sup> éd.). Québec : Éditions du CRP.

Grégoire, R. et Laferrière, T. (1998). Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau. Guide à l'intention des enseignants et enseignantes. Repéré à <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>.

Guay, M. H. (2002). La pédagogie de projet au Québec : Une pratique pédagogique aux multiples visages. *Québec français*, 126, 60-63.

Harvey, S. (2012). L'apprentissage par projet. Repéré à [http://www2.uqtr.ca/hee/site\\_1/index.php?no\\_fiche=3563&hei](http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=3563&hei).

Hasni, A., Bousadra, F. et Dumais, N. (2011). Enseignement par projets et apprentissages disciplinaires. Le cas des sciences et de la technologie. [version électronique]. *Vie pédagogique*, 14, 7-28.

Hertzog, N. B. (2007). Transporting pedagogy : Implementing the project approach in two first-grade classrooms. *Journal of Advanced Academics*, 18, 530-564.

Hinse, M. A. (2008). *L'apprentissage par projet pour favoriser le développement de compétences en plurinatalité chez les étudiantes et les étudiants du programme de soins infirmiers collégia*. [Version électronique]. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Paris : Peter Lang.

Huber, M. (1999). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.

Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (éd.), *Les recherches en éducation : étapes et approche* (3<sup>e</sup> éd.). Québec : Éditions du CRP.

Katz, L.G. et Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2<sup>e</sup> éd.). Norwood, NJ: Ablex.

Lafortune, L. (2008). *La pédagogie du projet et le développement de compétences transversales*. Repéré à : [http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip/imprimersans.php3?id\\_article=68&nom\\_site=MathVIP&url\\_site=http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip](http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip/imprimersans.php3?id_article=68&nom_site=MathVIP&url_site=http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip)

Lanaris, C. (2003). L'exercice de la discipline dans la pédagogie par projets. *Vie pédagogique*, 126, 68-69.

Lanaris, C. et Savoie-Zajc, L. (2004). L'appropriation de la pédagogie par projet en tant que facteur contributoire à la réussite des élèves. *Rapport de recherche FQRSC*. Québec : Université du Québec en Outaouais.



Lanaris, C., Savoie-Zajc, L., Dumouchel, M. et Dupel, L. (2007). Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projet par les équipes scolaires du primaire. *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 490-500.

LeDoux, M. A. (2003). *De la théorie à la pratique : le travail en projet à votre portée*. Québec : Éditions CEC.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3e éd.). Montréal : Guérin.

Lyons, R. et Lyons, M. (2000). *Défi mathématique : guide du maître*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.

Martineau, S. et Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaire au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. Dans Gauthier, C et Saint-Jacques, D (Éd.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Laval : Les presses de l'université Laval. 1-19.

Merriam, S. (1988). *Case study in education : a qualitative approach*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *États généraux de l'éducation*. Repéré à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/menu/tabmat.htm>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Document d'accompagnement du programme de formation*. (version partielle). Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. (éd. rév.). Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2010). Taux annuel des sorties sans diplôme ou qualification (décrochage), parmi les sortants en formation générale des jeunes selon le sexe, le réseau d'enseignement et par commission scolaire : 2009-2010. Données officielles. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/TauxDecrochageFGJ2009-2010.pdf>

Mitchell, S., Foulger, T.S., Wetzell, K. et Rathkey, C. (2009). The negotiated project approach: project-based learning without leaving the standards behind. *Early childhood research and practice*, 36, 339-346.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*, (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans Dorvil, H. (Éd.), *Problèmes sociaux.tome III. Théories et méthodologies de la recherche* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 409-44.

Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pallascio, R. (2001). Quelques fondements pour une pédagogie du projet. Dans R. Pallascio et N. Beaudry (Éd.), *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 27-33.

Passeron, J-C et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris: École des hautes études en sciences sociales.

Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? Comment? : *Revue In Éducateur*, 14, 6-11.

Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M. et Cloes, M. (2000). Les caractéristiques de l'enseignant expert. *Revue de l'Éducation physique*, 40, 173-180.

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. Dans A. Presseau (Éd.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Chenelière/McGraw Hill, 187-213.

Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (Éd.) (2<sup>e</sup> éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 399-424.

Prud'homme, L.; Dolbec, A. et Guay, M-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation [version électronique] *Éducation et francophonie*, 39, 165-188.

Raby, C. (2007). Apprentissages par projets. Dans C. Raby et S. Fiola (Éd.), *Modèles et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou : Éditions CEC.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaires des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive)*. Paris : E.S.F.

Roy, N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éds.). *Recherche sociale.de la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd.). Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.

Sharan, Y. et Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York : Teachers College Press.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *Les recherches en éducation : étapes et approche* (3<sup>e</sup> éd.). Québec: Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *Les recherches en éducation : étapes et approches*, (3<sup>e</sup> éd.). Québec : Éditions du CRP.

St-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque en difficultés au primaire*. Québec: Gaëtan Morin Édition.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Québec : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?*, (2<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.

Tochon, F. (1991). Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 142, 57-81.

Tochon, F. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts? *Recherches et Formations*, 5, 25-38.

Tochon, F. (2004). Autour des mots : « Le nouveau visage de l'enseignant expert ». *Revue Recherche et Formation*, 47, 89-103.

Tremblay, C. (2002). *Recette d'éléphant à la sauce aux vieux pneus*. Québec : Éditions les 400 coups.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria : ASCD.

Viau, R. (2002). La motivation des élèves en difficultés d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés [version électronique] Repéré à [http://www.script.lu/activinno/conferences\\_difficulte\\_apprendre/conferences\\_difficulte\\_apprendre\\_viau\\_texte-continu.pdf](http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_viau_texte-continu.pdf)

Viau, R. (2004). Motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire [version électronique] Communication présentée au 3e congrès des chercheurs en Éducation. Paris, Bruxelles.

Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions De Boeck Université.

Visioli, J. et Ria, L. (2009). L'expertise des enseignants d'EPS: quelle prise en compte du contexte des émotions? [version électronique] *Sciences et motricité*, 71, 3-19.

## **Appendice A**

**Principaux modèles québécois de pédagogie de projet (Guay, 2002, p. 6)<sup>33</sup>**

---

<sup>33</sup> Reproduit avec la permission de l'auteur.

Principaux modèles québécois de pédagogie de projet (Guay, 2002, p. 6)

<p align="center"><b>PROJET THEMATIQUE ET INTERDISCIPLINAIRE</b> (Aline Desrochers- Brazeau)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Étape d'exploration</li> <li>2. Étape d'exploitation</li> <li>3. Étape d'assimilation</li> <li>4. Étape d'accommodation</li> <li>5. Étape d'adaptation</li> </ol> <p>D'après : « l'interdisciplinarité : Cahiers pratiques », <i>Québec-Français</i>, Logiques, 1997</p>	<p align="center"><b>UNE DEMARCHE DE RESOLUTION DE PROBLEMES REELS</b> (Charles de Flandre)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Précision du problème à résoudre</li> <li>2. Classification du ou des buts atteindre</li> <li>3. Élaboration d'un plan organisationnel</li> <li>4. Sélection des tâches à accomplir</li> <li>5. Choix des élèves des tâches à faire et échéancier</li> <li>6. Réalisation des activités</li> <li>7. Objectivation de chaque activité</li> <li>8. Évaluation individuelle et collective des apprentissages</li> <li>9. Résolution du problème</li> <li>10. Évaluation du projet</li> </ol> <p>D'après : <i>Une démarche de résolution de problèmes réels.</i> <i>Interdisciplinarité : différents points de vue. Mondia</i>, 1986.</p>	<p align="center"><b>LA DEMARCHE D'INTEGRATION DES APPRENTISSAGES OU LE PROJET TRANSDISCIPLINAIRE</b> (Suzanne Francoeur Bellavance)</p> <p align="center"><i>Temps global</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inventaire des connaissances, des intérêts et des interrogations</li> <li>2. Regroupement et catégorisation des idées.*Émergence de projet</li> </ol> <p align="center"><i>Temps analytique</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Précision du but</li> <li>2. Recherche et collecte des données</li> <li>3. Traitement de données</li> </ol> <p align="center"><i>Temps synthétique</i> Communication et actions</p> <p align="center"><i>Évaluation</i> Interrogation méthodologique</p> <p>D'après : <i>Le travail en projet; une stratégie pédagogique transdisciplinaire</i>, Longueuil. Integra, 1995.</p>
<p align="center"><b>PROJET THEMATIQUE A CARACTERE INTERDISCIPLINAIRE</b> (Marcel Robillard)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Phase d'exploration</li> <li>2. Phase d'exploitation</li> <li>3. Phase d'organisation et de collecte de données</li> <li>4. Phase de traitement de l'information et de productions diversifiées</li> <li>5. Phase de diffusion</li> </ol> <p>D'après : « Une démarche d'organisation d'un projet thématique à caractère interdisciplinaire », <i>Québec-Français</i>, 1994.</p>	<p align="center"><b>LA PEDAGOGIE DU PROJET COLLECTIF</b> (Marie-Thérèse Ferdinand et al. )</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Démarrage et adoption du projet collectif ( 7étapes)</li> <li>2. Élaboration du projet collectif (9 étapes)</li> <li>3. Réalisation du projet collectif ( 7 étapes)</li> <li>4. Communication du projet collectif (10 étapes)</li> <li>5. Bilan du projet collectif (4 étapes)</li> </ol> <p>D'après : <i>Vivre la pédagogie du projet collectif</i>, Chenelière, McGraw-hill, 2000</p>	<p align="center"><b>L'APPRENTISSAGE PAR PROJET</b> (Lucie Arpin et Louise Capra)</p> <p><u>1. Élaboration d'un projet collectif</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Exploration du projet collectif</li> <li>b) Formation des ensembles et choix du thème intégrateur</li> <li>c) Précision des intérêts et des questionnements</li> <li>d) Identification des apprentissages reliés au développement cognitif , personnel et social des élèves</li> </ol> <p><u>2. La réalisation des projets personnels</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Conception des projets</li> <li>b) Réalisation des projets</li> </ol> <p><u>3. La communication et le partage des apprentissages</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) présentation des découvertes et des apprentissages</li> <li>b) Enrichissement du projet collectif</li> </ol> <p>D'après : <i>L'apprentissage par projet</i>, Chenelière, McGraw-hill, 2001</p>
<p align="center"><b>PEDAGOGIE DE PROJET</b> (Micheline-Johanne Durand)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation du projet</li> <li>2. Planification de la cueillette de données</li> <li>3. Collecte de données</li> <li>4. Traitement de l'information</li> <li>5. Communication</li> </ol> <p>D'après : <a href="http://csaffluents.qc.ca">http :csaffluents.qc.ca</a> dans « la fenêtre pédagogique »</p>	<p align="center"><b>LE PROJET D'INTEGRATION</b> (Colette Bouchard et Pierre Angers)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exploration du champ d'étude</li> <li>2. Choix du thème intégrateur</li> <li>3. Détermination des pistes et des groupes de recherche</li> <li>4. Collecte et classement des données</li> <li>5. Choix des objectifs d'apprentissage</li> <li>6. Conception, élaboration et exécution des projets particuliers</li> <li>7. Présentation des projets particuliers</li> <li>8. Agencement des projets particuliers dans le projet collectif</li> <li>9. Présentation de l'œuvre commune</li> <li>10. Évaluation continue</li> </ol> <p>D'après : <i>L'activité éducative, une théorie, une pratique : la mise en œuvre du projet d'intégration</i>, Bellarmin, 1994.</p>	
<p align="center"><b>L'ACTIVITE PROJET</b> (Danielle Pelletier)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation</li> <li>2. Réalisation</li> <li>3. Évaluation</li> </ol> <p>D'après : <i>Activité-projet :le développement global en action</i>, Modulo, 1998.</p>		

**Appendice B**  
**Approbation du certificat éthique**

Le 2 novembre 2010

Madame Stéphanie Maheu Latendresse  
Étudiant à la maîtrise  
Département des sciences de l'éducation

Madame,

J'accuse réception des documents corrigés nécessaires à la réalisation de votre protocole de recherche intitulé *Analyse de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire : le cas d'enseignants québécois ayant une pratique exemplaire reconnue avec cette pédagogie* en date du 1<sup>er</sup> novembre 2010.

Les documents reçus correspondent bien aux attentes du comité d'éthique de la recherche et permettent, en conséquence, de vous octroyer un certificat d'éthique. Cependant, le comité vous demande de corriger le titre de la «Lettre d'autorisation de l'établissement scolaire» et de nous en envoyer une copie lorsqu'elle sera signée par la direction de l'établissement.

Une photocopie de ce certificat portant le numéro CER-10-161-06.04 vous est acheminée. Sa période de validité s'étend du 2 novembre 2010 au 22 octobre 2011.

Nous vous invitons à prendre connaissance de l'annexe à votre certificat qui présente vos obligations à titre de responsable d'un projet de recherche.

Je vous souhaite la meilleure des chances dans vos travaux et vous prie d'agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA PRÉSIDENTE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

HÉLÈNE-MARIE THÉRIEN  
Professeure  
Département de Chimie-Biologie

HMT/lbl

c.c. M. Luc Prud'homme, professeur au Département des sciences de l'éducation



## **Appendice C**

### **Approbation du renouvellement du certificat éthique**

Le 12 octobre 2011

Madame Stéphanie Maheu Latendresse  
Étudiante à la maîtrise  
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de renouvellement pour votre protocole de recherche intitulé : **Analyse de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire : le cas d'enseignants québécois ayant une pratique exemplaire reconnue avec cette pédagogie (CER-10-161-06.04)** en date du 12 octobre 2011.

Lors de sa 173<sup>e</sup> réunion qui aura lieu le 21 octobre 2011, le comité entérinera l'acceptation de la prolongation de votre protocole jusqu'au 21 octobre 2012. Cette décision porte le numéro CER-11-173-07-02.09.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

AMÉLIE GERMAIN  
Conseillère en développement de la recherche  
Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche

AG/lbl

c.c. M. Luc Prud'homme, professeur au Département des sciences de l'éducation

**Appendice D**  
**Canevas d'entretien (PRÉ)**

## Canevas d'entretien semi-dirigé PRÉ Avant les séances d'observation

Préalablement à cet entretien, la chercheure aura établi un premier contact direct avec le participant de manière à fixer une heure et une date qui leur conviennent. De plus, il sera demandé au participant de prévoir d'apporter son agenda et d'avoir fait le choix d'une séquence d'enseignement en projet qui fera l'objet d'observations, de traitement puis d'analyse. N.B. Les questions en *italique* sont des questions de relance ou des pistes pour l'interviewer.

### Accueil

- Établir un contact chaleureux dès l'arrivée.

*Le participant préfère-t-il le je ou le vous?*

- Message de présentation (voir exemple ci-après)

*Remerciements : expliquer la valeur des informations qui seront recueillies.*

*Rappel du but de l'entretien et du contexte du projet de recherche.*

*Explications des mesures adoptées afin d'assurer la confidentialité*

*Informations et demande de consentement pour l'enregistrement audio de l'entretien.*

### Message de présentation

Date : \_\_\_\_\_ Lieu : \_\_\_\_\_

Heure de \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Bonjour,

Je vous remercie de bien vouloir me consacrer de votre temps. Je vous rappelle mon nom, Stéphanie Maheu Latendresse, je suis étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Je viens vous entretenir, pour environ deux heures, dans le cadre d'une recherche portant sur l'analyse de la mise en œuvre de la pédagogie de projet. Je vous rappelle que

vosre participation à ce projet de recherche est très appréciée et permettra probablement de mieux comprendre la pédagogie de projet telle que vécue réellement dans les écoles primaires du Québec et surtout de cibler les stratégies qui sont mises en place par les enseignants l'appliquant. En aucun cas, vous ne serez jugé sur votre pratique. Le but de ma présence est strictement en lien avec la recherche.

Si vous n'y voyez pas d'objection, je vais enregistrer vos propos afin de mieux les retenir et de pouvoir en faire une analyse juste. Soyez assuré (e) que tout sera détruit à la fin de la recherche. Il est aussi entendu que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom apparaîtra sous forme de pseudonyme. Êtes-vous d'accord avec le fait d'enregistrer les propos? (Installer le microphone) Si vous le voulez, bien, maintenant que tout est prêt, je vais commencer à vous poser des questions qui traiteront globalement, de votre vision de l'enseignement, de l'apprentissage, de la réussite, de votre manière de concevoir la pédagogie de projet et finalement nous aborderons le projet que vous avez sélectionné pour ce projet de recherche.

### Mise en contexte

1. Le participant peut-il se présenter?

*Nom, scolarité, a-t-il déjà participé à ce genre de démarche? Expériences de travail antérieures, nombre d'années d'expérience en pédagogie de projet, motivations pour le projet de recherche*

2. Le participant peut-il décrire :

a) son milieu de travail? (*clientèle, seuil de pauvreté, souplesse de la direction, lien école- famille,*

*communication inter et intra cycle)*

*b) le portrait de sa classe (présence de personnel de soutien, ratio gars vs fille, participation des parents, cas particulier (inclusion))*

### **Vision de l'enseignement**

3. Le participant peut-il parler de ses motivations à choisir l'enseignement? *Pourquoi le participant a-t-il choisi l'enseignement plutôt qu'une autre profession? (conditions de travail, valorisation de la profession, amour pour les enfants, pression de la famille ou des pairs)*
4. Le participant peut-il parler de sa formation initiale? *Quel chemin a-t-il emprunté pour en arriver à enseigner?* De sa formation continue?
5. Le participant peut-il parler du cheminement l'ayant conduit à mettre en œuvre la pédagogie de projet dans sa classe? *Qu'est-ce qui a été déterminant dans son choix? Qu'est-ce qui a poussé le participant à mettre en œuvre cette approche?*
6. Le participant peut-il dire 5 mots qu'il associe à « enseignement »? *Qu'est ce qui importe pour le participant en tant qu'enseignant?*
7. Le participant peut-il préciser comment est gérée la discipline au sein de sa classe (gestion de classe)?
8. Mise en situation : votre classe a gagné la finale d'un concours portant sur les pratiques pédagogiques. En guise de prix, l'école vous accorde carte blanche pour la création d'une page Web. Seule condition : elle doit illustrer votre classe en pleine action d'une séquence d'enseignement. Le participant peut-il dire et ou dessiner comment il visualise cette page?
9. Le participant peut-il répondre à un stagiaire en enseignement qui se demande ce qu'est un bon enseignant?

10. Le participant peut-il dire ce qu'il améliorerait au métier d'enseignant? *Dans un monde idéal, comment serait la profession enseignante? Le participant améliorerait-il des aspects de cette profession?*

### Vision de l'apprentissage et de la réussite

11. Le participant peut-il préciser ce que signifie la « réussite » de tous les élèves pour lui?
12. Le participant peut-il préciser, de manière générale, quelles actions, quelles stratégies il met en action afin d'assurer la réussite de tous ses élèves?
13. Le participant peut-il m'expliquer ce que signifie « apprendre » pour lui?
14. Le participant peut-il préciser comment il travaille avec le PFEQ?  
*Comment il intègre les savoirs essentiels, des domaines généraux de formation dans un contexte en projet?*
15. Le sujet peut-il me décrire de quelles manières, avec quelles stratégies il apprend le mieux? *Si le participant avait une notion à apprendre ou à retenir, comment ferait-il?*

### Pédagogie de projet

16. Suite à l'annonce de la ministre de l'Éducation, Mme Courchesne concernant les compétences transversales, le participant peut-il préciser quelle est la place des compétences transversales dans le cadre d'une démarche en projet?
17. La recherche semble indiquer que les enseignants novices qui désirent exploiter la pédagogie de projet se sentent mal outillés et déplorent le fait ne pas avoir de modèles pour s'inspirer.
- a) Le sujet peut-il m'expliquer de quelle manière il a « appris » à faire de la pédagogie de projet?
- b) Quelles sont ses références?

18. Le participant peut-il me dire définir dans ses propres mots ce qu'il entend par pédagogie de projet?
19. Le participant peut-il me nommer 5 concepts-clés représentant la pédagogie de projet?
20. Le participant peut-il me décrire, à l'aide d'exemples vécus, le déroulement d'une séquence en projet dans sa classe? *Peut-il raconter un projet qu'il a vécu?*
21. Le participant peut-il nommer les forces de cette pédagogie?
  - a) Pour l'élève?
  - b) Pour l'enseignant?
22. Comment le participant réagit-il à l'affirmation suivante :  
« La pédagogie de projet aide tous les élèves à réussir. »
23. La recherche met également en évidence le fait que les enseignants tentant de mettre en œuvre la pédagogie de projet rencontrent de nombreux obstacles et abandonnent.
  - a) Le participant peut-il nommer des obstacles qu'il a rencontrés?
  - b) Peut-il me dire comment il les a surmontés?

#### « Projet » observé

24. Le participant peut-il donner le détail du projet qui sera observé en classe?
  - a. Le participant peut-il expliquer s'il effectue la planification d'une séquence en projet? Si oui, comment? *Y-a-t-il une mise en situation initiale? Une amorce? Un point de départ? Un contexte spécifique?*
  - b. Les élèves travailleront-ils individuellement ou en équipe? Peut-il justifier son choix?



- c. Le participant vise-t-il/ prévoit-il que ses élèves effectueront des apprentissages dans le cadre de ce projet? Si oui, lesquels?
- d. Le participant prévoit-il évaluer ses élèves dans le cadre de ce projet? De quelle manière?
- e. Le participant peut-il préciser si le projet nécessite une organisation précise? *Une modification de locaux? Une modification de l'environnement de classe?*
- f. Quels seront les acteurs impliqués dans le projet? *Des élèves uniquement, des parents, des experts, d'autres membres du personnel enseignant?*
- g. Le participant peut-il parler de la durée du projet?
- h. Le participant peut-il mentionner ou prévoir quel matériel (*manuels, logiciels, livres de référence ou autres*) sera utilisé : a) par l'élève? b) par l'enseignant?

### Projet de recherche

- 23. Le participant entretient-il des attentes à l'égard du projet de recherche?
  - a) Au plan professionnel?
  - b) Au plan personnel?
- 24. Le participant a-t-il d'inquiétudes face au projet de recherche?
- 25. Le participant a-t-il autre chose à ajouter?

### Précisions et remerciements

- 26. Rappel de la confidentialité des données (utilisation de pseudonyme)
- 27. Remise du formulaire de consentements pour adulte participant
- 28. Remerciements formels
- 29. Vérification que le participant peut nous joindre en cas de besoin. Éteindre le magnétophone ET élaboration du calendrier des sessions d'observation (établi en fonction du participant).

## **Appendice E**

**Lettre d'information remise à la direction d'établissement et conseillers  
pédagogiques**

Analyse de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire :  
le cas d'enseignants québécois ayant une pratique exemplaire reconnue avec cette  
pédagogie.

---

« Avoir un projet motive, rend heureux d'apprendre, d'inventer, de partager, tout en favorisant le  
développement de différentes facettes de sa personnalité » (Capra, Arpin, 2001).

(Date)

Madame,  
Monsieur,

Je me nomme Stéphanie Maheu Latendresse et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Mes travaux sont dirigés et supervisés par Luc Prud'homme, professeur/chercheur au Département des sciences de l'éducation. Le présent document se veut un complément d'information vous permettant de comprendre la nature du projet de recherche à laquelle vous êtes invité à contribuer.

### **Quel est le champ d'intérêt du projet de recherche?**

Depuis l'arrivée du Renouveau pédagogique en 2001, un contexte de classe où sont favorisées les approches pédagogiques interdisciplinaires, centrées sur l'élève et présentant des situations concrètes facilitant le transfert d'apprentissages entre l'école et la vie courante, semble être encouragé par le ministère de l'Éducation. Apparemment, la pédagogie de projet cadre dans les orientations de ce dernier. En effet, elle semble offrir un contexte profitable pour la réussite des élèves et la motivation des enseignants.

Toutefois, malgré ces points forts, la littérature sur le sujet semble faire ressortir que les enseignants québécois hésitent à la mettre en œuvre, entre autres, à cause des obstacles rencontrés et d'un manque de soutien et d'outils. Mais qu'en est-il concrètement dans les classes primaires québécoises? Que font les enseignants qui réussissent à mettre en œuvre avec succès cette pédagogie? Ces questionnements constituent les pierres d'assise de ce projet de recherche.

### **Quels sont les objectifs de cette recherche?**

Ce projet de recherche vise la compréhension plus approfondie de la mise en œuvre de la pédagogie de projet dans les classes du primaire québécoises et plus précisément, des stratégies qui sont mises en place par les enseignants pour surmonter les obstacles rencontrés. Ainsi, concrètement, je souhaite observer l'articulation de la pédagogie de projet en classe. Ces observations seront axées sur les stratégies mises de l'avant par l'enseignant (e) pour intervenir dans le cadre d'un projet en classe. Essentiellement, mon projet de recherche est centré sur l'intervention pédagogique. Afin de rejoindre ces

objectifs, je dois identifier deux enseignants (es) du primaire répondant entre autres, au critère suivant : être reconnu pour leur pratique exemplaire en pédagogie de projet.

### **Quelles seront vos tâches dans le cadre de ce projet de recherche?**

Concrètement, votre tâche dans le cadre de cette recherche consiste à proposer la participation d'enseignant(s) pratiquant dans des établissements primaires et étant reconnus pour leur pratique exemplaire en pédagogie de projet. J'apprécie énormément le temps de réflexion que vous prenez afin de réaliser cette tâche.

### **Comment seront sélectionnés l'enseignant qui participera à la recherche?**

Le participant doit au préalable répondre aux critères de sélection suivants (Tochon, 1991) : 1) être diplômé universitaire en éducation; 2) être enseignant du primaire au Québec; 3) mettre en œuvre la pédagogie de projet dans leur classe depuis quelques années; 4) avoir antérieurement participé à des formations pédagogiques ou à des projets de recherche; 5) être reconnu, voire recommandé, par ses pairs (direction des établissements scolaire et conseillers pédagogiques) comme ayant une pratique exemplaire en pédagogie de projet.

De plus, cet enseignant doit accepter de s'engager dans une démarche d'enseignement en pédagogie de projet le plus rapidement possible. Suite à cette première étape, advenant la situation où plus de deux participants répondent aux critères, la sélection se fera sur la base d'une diversification interne des participants (Par ex. : diversifier selon le milieu d'intervention, le sexe des participants, le nombre d'années d'expérience, etc.).

### **Quels sont les risques, les inconvénients et les inconforts associés à votre collaboration?**

Aucun risque n'est associé à votre collaboration. Le temps consacré à l'identification de participant potentiel demeure le seul inconvénient.

### **Quels sont les bénéfices?**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la pédagogie de projet est le seul bénéfice direct prévu à votre collaboration. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

### **Qu'en est-il de la confidentialité des données?**

Les données recueillies au cours de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification et à celle des participants.

### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus ample renseignement ou pour toute question en lien avec le projet de recherche, vous pouvez communiquer avec : Stéphanie Maheu Latendresse par courrier électronique :

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-10-16-06.04 émis le 2 novembre 2010.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Martine Tremblay, par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

Je prendrai contact avec vous sous peu afin de donner suite à ce document.  
Je vous prie d'agréer mes salutations les plus distinguées,

---

Stéphanie Maheu Latendresse  
Étudiante au programme de maîtrise en éducation  
Département de sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du certificat : CER-10-161-06.04  
Certificat émis le 2 novembre 2010

## **Appendice F**

### **Lettre d'information remise à la participante**

Analyse de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire : le cas d'enseignants québécois ayant une pratique exemplaire reconnue avec cette pédagogie.

« Avoir un projet motive, rend heureux d'apprendre, d'inventer, de partager, tout en favorisant le développement de différentes facettes de sa personnalité » (Capra, Arpin, 2001).

(Date)

Madame,  
Monsieur,

Je me nomme Stéphanie Maheu Latendresse et je suis étudiante à la maîtrise en Éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Mes travaux sont dirigés et supervisés par Luc Prud'homme, professeur/chercheur au Département des sciences de l'éducation. Le présent document se veut un complément d'information vous permettant de comprendre les fondements du projet de recherche à laquelle vous êtes invité à participer.

#### **Quels sont les objectifs de cette recherche?**

Votre participation à ce projet de recherche est souhaitable puisqu'elle permettrait une compréhension plus approfondie de la mise en œuvre de la pédagogie de projet dans les classes du primaire et plus précisément, des stratégies qui sont mises en place par les enseignants pour surmonter les obstacles rencontrés.

#### **Quelles seront vos tâches dans le cadre de ce projet de recherche?**

Concrètement, votre tâche dans le cadre de cette recherche est résumée dans le tableau suivant présentant le déroulement prévu du projet.

Temps	De quoi s'agit-il?
Temps 1 : entretien individuel avec les participants	Cet entretien veut permettre au participant de raconter sa démarche d'appropriation (comment il a intégré cette approche dans son enseignement) et de fournir des informations sur la prochaine démarche en projet qu'il entend vivre avec ses élèves.
Temps 2 : observation en classe d'un projet	La chercheuse veut repérer comment l'enseignant intervient selon les différentes phases d'un projet. Selon les phases établies par le participant, des sessions d'observation seront établies (approximativement, entre 3 et 5 sessions d'observations sont prévues).
Temps 3 : rencontre avec le participant	Durant cette rencontre, la chercheuse présente, les résultats de son travail d'analyse portant sur la mise en œuvre d'un projet de chacun des participants dans chacune des classes. Cette rencontre permet à l'enseignant de commenter le travail d'analyse et de réfléchir sur cette pratique.

#### **Pourquoi orienter cette recherche en pédagogie de projet?**

Depuis l'arrivée du Renouveau pédagogique en 2001, un contexte de classe où sont favorisées les approches pédagogiques interdisciplinaires, centrées sur l'élève et présentant des situations concrètes facilitant le transfert d'apprentissages entre l'école et la vie courante semble être

encouragée par le ministère de l'Éducation. Apparemment, la pédagogie de projet cadre dans les orientations de ce dernier. En effet, elle semble offrir un contexte profitable pour la réussite des élèves et la motivation des enseignants.

Toutefois, malgré ces points forts, la littérature sur le sujet semble faire ressortir que les enseignants québécois hésitent à la mettre en œuvre, entre autres, à cause des obstacles rencontrés et de leur manque de soutien et d'outils. Mais qu'en est-il concrètement dans les classes primaires québécoises? Comment les enseignants réussissent-ils à mettre en œuvre avec succès cette pédagogie? Ces questionnements constituent les pierres d'assise de ce projet de recherche.

#### **Votre participation est-elle volontaire?**

Oui, votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

#### **Quels sont les risques, les inconvénients et les inconforts associés à votre participation?**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré à la recherche, soit la durée déterminée par le projet choisi, demeure le seul inconvénient.

#### **Quels sont les bénéfices?**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la pédagogie de projet est le seul bénéfice direct prévu à votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

#### **Qu'en est-il de la confidentialité des données?**

Les données recueillies au cours de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un nom fictif. Les résultats de la recherche seront diffusés sous forme d'articles et de mémoire, mais ne permettront pas d'identifier les participants.

#### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus ample renseignement ou pour toute question en lien avec le projet de recherche, vous pouvez communiquer avec : Stéphanie Maheu Latendresse  
par courrier électronique :  
ou par téléphone :

#### **Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-10-161-06.04 a été émis le 2 novembre 2010.



Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Martine Tremblay, par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

En espérant que ces informations vous permettent de prendre une décision éclairée, il me fera plaisir de répondre à toutes questions relatives à ce projet de recherche visant à mieux comprendre la pédagogie de projet dans les classes primaires du Québec.

Je prendrai contact avec vous pour confirmer ou non votre participation à ce projet ;

Je vous prie d'agréer mes salutations les plus distinguées,

---

Stéphanie Maheu Latendresse  
Étudiante au programme de maîtrise en éducation  
Département de sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du certificat : CER-10-161-06.04  
Certificat émis le 2 novembre 2010

## **Appendice G**

### **Lettre d'autorisation de l'établissement scolaire de la participante**



Université  
du Québec  
à Trois-Rivières

## Lettre d'autorisation de l'établissement scolaire

### PROJET DE RECHERCHE

Analyse de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire :  
le cas d'enseignant québécois ayant une pratique exemplaire reconnue avec cette  
pédagogie.

En ce (date) \_\_\_\_\_,

Moi \_\_\_\_\_, j'autorise Stéphanie Maheu Latendresse, étudiante  
de deuxième cycle à l'Université du Québec à Trois-Rivières supervisée par M. Luc  
Prud'homme professeur/ chercheur, à mener à terme son projet de recherche traitant de  
la mise en œuvre de la pédagogie de projet dans les classes du primaire de mon  
établissement scolaire (nom) \_\_\_\_\_.

On m'a informé des objectifs de cette recherche et des tâches que devront accomplir  
les enseignants sélectionnés dans mon établissement. En plus des entretiens individuels  
de la chercheure avec les enseignants participants, je suis au courant qu'il y aura des  
sessions d'observation des pratiques d'enseignement en classe en présence des élèves  
(N = ± 4). J'ai pris connaissance de la lettre visant à informer les parents du projet de  
recherche effectué avec l'enseignant de leur enfant. Enfin, on a répondu à toutes mes  
questions à mon entière satisfaction.

Direction de l'établissement	Chercheure :
Nom et prénom :	Nom et prénom :
Signature :	Signature :
Date :	Date :

Numéro du certificat : CER-10-161-06.04

Certificat émis le 2 novembre 2010

## **Appendice H**

### **Formulaire de consentement de l'enseignante participante**

**Projet de recherche**  
**Analyse de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire :**  
**le cas d'enseignants québécois ayant une pratique exemplaire reconnue avec cette**  
**pédagogie.**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS**

---

**Engagement de la chercheure**

Moi, Stéphanie Maheu Latendresse m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

**Consentement du participant**

Je, \_\_\_\_\_ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet de recherche portant le titre : Analyse de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire : le cas d'enseignants québécois ayant une pratique exemplaire reconnue avec cette pédagogie. J'ai bien saisi les conditions de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

En ce \_\_\_\_\_(date), j'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche (cochez) ☐

En ce \_\_\_\_\_(date), j'accepte que mes propos soient enregistrés sur bande audio et que la chercheure observe en classe la mise en œuvre de cette stratégie d'enseignement (cochez) ☐

Participant ou participant	Chercheure
Nom et prénom :	Nom et prénom :
Signature :	Signature :
Date :	Date :

Numéro du certificat : CER-10-161-06.04  
Certificat émis le 2 novembre 2010

## **Appendice I**

### **Lettre d'information remise aux parents**



Université  
du Québec  
à Trois-Rivières

## Lettre d'information

### ***PROJET DE RECHERCHE QUI SERA VECU DANS LA CLASSE DE VOTRE ENFANT!***

Analyse de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet au primaire :  
le cas d'enseignants québécois ayant une pratique exemplaire reconnue avec cette  
pédagogie.

---

« Avoir un projet motive, rend heureux d'apprendre, d'inventer, de partager, tout en favorisant le  
développement de différentes facettes de sa personnalité » (Capra, Arpin, 2001).

(Date)

Madame,  
Monsieur,

Je me nomme Stéphanie Maheu Latendresse et je suis étudiante à la maîtrise en Éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Mes travaux sont dirigés et supervisés par Luc Prud'homme, professeur/chercheur au Département des sciences de l'éducation. La présente a pour but de vous éclairer sur la recherche que je mènerai dans la classe de Mme X.

Actuellement, le ministère de l'Éducation accorde la liberté aux enseignants d'appliquer la méthode d'enseignement qui leur convient. Dans la classe de votre enfant, l'enseignant(e) exploite, entre autres, une pédagogie basée sur le travail en collaboration : la pédagogie de projet. Cette pédagogie a fait ses preuves et les recherches sur le sujet présentent les bénéfices de cette approche pour les élèves.

Mon projet de recherche veut comprendre comment la pédagogie de projet est vécue dans nos écoles québécoises. Ainsi, j'observerai l'articulation de la pédagogie de projet dans la classe de votre enfant. Ces observations seront axées sur les stratégies mises de l'avant par l'enseignant (e) pour intervenir dans le cadre d'un projet en classe. Mon projet de recherche est centré sur l'intervention pédagogique et j'apprécie énormément que l'enseignant (e) de votre enfant ait accepté de m'ouvrir la porte de sa classe.

### **Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé ce projet de recherche ne comporte aucune attente et aucun risque pour votre enfant. Il s'agit strictement d'un travail d'observation et d'analyse lié aux stratégies mises en place par l'enseignant pour aider votre enfant à cheminer dans son projet.

**Confidentialité**

Les données recueillies au cours de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de l'enseignante, de l'école ou de ses élèves. La confidentialité sera assurée par l'exploitation de noms fictifs si nécessaire.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans les locaux de l'Université du Québec à Trois-Rivières et seuls la chercheuse et son directeur y auront accès. Ces données seront détruites plus tard, lorsque la recherche sera terminée et ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question en lien avec le projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Stéphanie Maheu Latendresse par courrier électronique :  
ou par téléphone :

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-10-161-06.04 a été émis le 2 novembre 2010.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Martine Tremblay, par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

En espérant que ces informations vous ont aidé à mieux comprendre ce qui sera vécu dans les prochaines semaines dans la classe de votre enfant ;

Je vous prie d'agréer mes salutations les plus distinguées,

---

Stéphanie Maheu Latendresse  
Département de sciences de l'éducation,  
Université du Québec à Trois-Rivières



## **Appendice J**

**Signification des abréviations employées et précisions des sources des données**

### Signification des abréviations employées et précisions des sources des données

ABRÉVIATION	SIGNIFICATION	DESCRIPTION DES SOURCES
JC1	Journal de la chercheure (J), premier contact avec la participante (C1).	Notes de la chercheure effectuées lors du premier appel téléphonique avec la participante.
JC2 Ent. Pré.	Journal de la chercheure (J), deuxième contact avec la participante (C2), entretien initial (Ent. Pré)	Notes de la chercheure effectuées lors de l'entretien initial avec la participante.
Ent. Pré.	Entretien (Ent) initiale (Pré)	Verbatim de l'entretien initiale avec la participante.
JC3	Journal de la chercheure (J), troisième contact avec la participante (C3)	Notes de la chercheure effectuées lors du deuxième appel téléphonique avec la participante.
JC4O1	Journal de la chercheure (J), quatrième contact avec la participante (C4), séance d'observation 1 (O1).	Notes de la chercheure effectuées lors des neuf séances d'observations en classe.
JC5O2	Journal de la chercheure (J), cinquième contact avec la participante (C5), séance d'observation 2 (O2).	
JC6O3	Journal de la chercheure (J), sixième contact avec la participante (C6), séance d'observation 3 (O3).	
JC7O4	Journal de la chercheure (J), septième contact avec la participante (C7), séance d'observation 4 (O4).	

Signification des abréviations employées et précisions des sources des données  
(suite)

ABRÉVIATION	SIGNIFICATION	DESCRIPTION DES SOURCES
JC8O5	Journal de la chercheure (J), huitième contact avec la participante (C8), séance d'observation 5 (O5).	
JC9O6	Journal de la chercheure (J), neuvième contact avec la participante (C8), séance d'observation 6 (O6).	
JC10O7	Journal de la chercheure (J), dixième contact avec la participante (C10), séance d'observation 7 (O7).	Notes de la chercheure effectuées lors des neuf séances d'observations en classe.
JC11O8	Journal de la chercheure (J), onzième contact avec la participante (C11), séance d'observation 8 (O8).	
JC12O9	Journal de la chercheure (J), douzième contact avec la participante (C12), séance d'observation 9 (O9).	
JC13 Ent.Post.	Journal de la chercheure (J), treizième contact avec la participante (C13).	Notes effectuées par la chercheure durant la rencontre téléphonique individuelle et semi-dirigée suivant les observations. Vise la validation des données par la participante.
Doc.X Image X	Traces recueillies lors des séances d'observation : documents numérotés de 1 à 8 et images numérotées de 1 à 5	1- Des documents, produits ou non par la participante lui servant lors de la planification et de la préparation du projet ainsi que ceux présentés et exploités par les élèves durant le projet (Doc. X). 2-Des photographies prises sans la présence des élèves et illustrant l'organisation de la classe ainsi que certains éléments en lien avec la mise en œuvre du projet (Image X).

## **Appendice K**

### **Plan méthodologique détaillé de la cueillette des données**

## Plan méthodologique détaillé de la cueillette des données

CONTACT	LIEU	DATE	DURÉE	OBJECTIFS ET DESCRIPTION
<b>Appel téléphonique 1</b>				
<b>Contact 1</b>	Domicile	8 février 2011	18h30 à 19h50	Établir un premier contact avec la participante, lui expliquer le projet de recherche et confirmer sa participation.
<b>Entretien initial (PRÉ)</b>				
<b>Contact 2</b>	École	11 février 2011	10h25 à 14h50 (incluant l'heure du dîner)	Entretien initial avec la participante ciblant ses croyances, intentions et actions en lien avec l'enseignement et la pédagogie de projet, ses attentes face au projet de recherche ainsi que des informations sur le projet qui sera observé. Effectuer les procédures déontologiques.  <b>Notes sur le temps 1 / PRÉPARATION DE L'ENSEIGNANT</b> étape 1 : déterminer le but étape 2 : déterminer le pourquoi étape 3 : déterminer le comment
<b>Appel téléphonique 2</b>				
<b>Contact 3</b>	Domicile	6 mars 2011	19h10 à 20h00	Fixer la première séance d'observation. Préciser des éléments mentionnés à l'entretien initial sur les étapes vécues dans les derniers jours.  <b>Notes sur le temps 1 / PRÉPARATION DE L'ENSEIGNANT</b> étape 1 : déterminer le but étape 2 : déterminer le pourquoi étape 3 : déterminer le comment
<b>Séance d'observation 1</b>				
<b>Contact 4</b>	École	9 mars 2011	13h10 à 14h55	Notes sur le temps 1 <b>PRÉPARATION DE L'ENSEIGNANT</b> étape 1: déterminer le but étape 2 : déterminer le pourquoi étape 3 : déterminer le comment  <b>Observation du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES /phase 1 (la planification du projet avec les élèves)</b>  étape 1 : exploration et validation du champ d'étude étape 2 : identification des objectifs d'apprentissage et de développement étape 3 : précision des intérêts et des questionnements initiaux début de la formation des équipes

## Plan méthodologique détaillé de la cueillette des données (suite)

CONTACT	LIEU	DATE	DURÉE	OBJECTIFS ET DESCRIPTION
<b>Contact 5</b>	École	11 mars 2011	13h10 à 14h55	<p><b>Séance d'observation 2</b></p> <p><b>Observation du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES phase 1 (la planification du projet avec les élèves)</b></p> <p>étape 1 : exploration et validation du champ d'étude</p> <p>étape 2 : identification des objectifs d'apprentissage et de développement</p> <p>étape 3 : précision des intérêts et des questionnements initiaux</p>
				<p><b>Observation du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES phase 2 (construction des savoirs)</b></p> <p>étape 1 : Précision du champ de recherche</p> <p>étape 2 : choix du sujet du projet ET suite et fin de la formation des équipes</p>
<b>Contact 6</b>	École	14 mars 2011	13h10 à 14h55	<p><b>Séance d'observation 3</b></p> <p><b>Observation du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES / phase 2 (construction des savoirs)</b></p> <p>étape 1 : Précision du champ de recherche</p> <p>étape 2 : choix du sujet du projet</p> <p>début de l'étape 3 : composition des questions</p> <p>Début des observations</p> <p>étape 5 recherche des informations dans les ressources</p> <p>étape 6 : sélection des informations importantes</p> <p>* observées au local d'informatique</p>
				<p><b>Séance d'observation 4</b></p> <p><b>Observation du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES / phase 2 (construction des savoirs)</b></p> <p>étape 1 : Précision du champ de recherche</p> <p>étape 2 : choix du sujet du projet</p> <p>étape 3 : composition des questions</p>
<b>Contact 7</b>	École	16 mars 2011	13h00 à 14h55	<p><b>Séance d'observation 5</b></p> <p><b>Observation d'une période de gestion mentale</b></p>
				<p><b>Observations du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES / phase 2 (construction des savoirs)</b></p> <p>Suite des observations</p> <p>étape 5 : recherche des informations dans les ressources</p> <p>étape 6 : sélection des informations importantes</p> <p>* observées en classe</p>

## Plan méthodologique détaillé de la cueillette des données (suite)

CONTACT	LIEU	DATE	DURÉE	OBJECTIFS ET DESCRIPTION
<b>Séance d'observation 6</b>				
<b>Contact 9</b>	École	28 mars 2011	13h05 à 15h00	<b>Observation du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES / phase 2 (construction des savoirs)</b>  Suite des observations étape 5 : recherche des informations dans les ressources étape 6 : sélection des informations importantes début étape 7 : choix du moyen de présentation
<b>Séance d'observation 7</b>				
<b>Contact 10</b>	École	31 mars 2011	10h00 à 11h35	<b>Observation du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES /phase 2 (construction des savoirs)</b>  Suite des observations étape 5 : recherche des informations dans les ressources étape 6 : sélection des informations importantes étape 7 : choix du moyen de présentation
<b>Séance d'observation 8</b>				
<b>Contact 11</b>	École	15 avril 2011	8h15 à 10h00	<b>Observations du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES / phase 2 (construction des savoirs)</b>  Suite des observations étape 7 : choix du moyen de présentation étape 8 : organisation des informations et de la présentation
<b>Séance d'observation 9</b>				
<b>Contact 12</b>	École	21 avril 2011	8h15 à 10h00	<b>Observations du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES / phase 2 (construction des savoirs)</b>  étape 9 : pratique de la présentation étape 10 : présentation finale  <b>Observation du temps 2 INTERVENTION DU MAITRE AUPRES DES ELEVES /phase 3 (intégration des savoirs)</b>  étape 1 : partage des découvertes et des apprentissages étape 2 : objectivation et évaluation (enseignant, élève, pairs)
<b>Rencontre post observation</b>				
<b>Contact 13</b>	Domicile	22 mars 2012	7h00 à 8h35	Présenter et faire valider le récit à la participante.

## **Appendice L**

### **Documents recueillis lors de la mise en œuvre du projet**

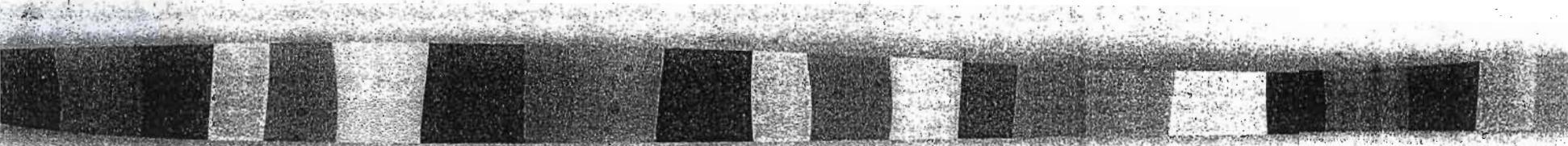
#### **Document**

- 1 Présentation effectuée par la participante lors d'un colloque international sur la gestion mentale (2009)
- 2 « Cahier projet »
- 3 Canevas de planification des projets
- 4 Liste des mots de vocabulaire conçue par la participante
- 5 Activités d'apprentissage conçues par la participante en lien avec le thème du projet
- 6 Grilles d'évaluation de la compétence « communiquer oralement »
- 7 Cahier projet d'un élève présentant des besoins spécifiques
- 8 Cahier projet d'un élève ne présentant pas de besoins spécifiques



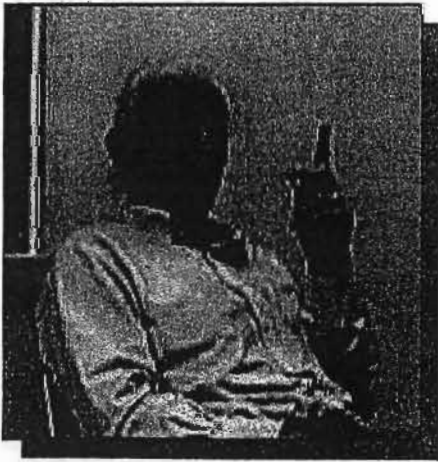
*Doc. 1*

Présentation présentée par la participante lors d'un colloque international sur la gestion mentale (2009)



# La gestion mentale, une philosophie de l'Éducation qui met l'élève au cœur de son apprentissage

Bienvenue aux personnes qui désirent en  
savoir plus  
sur la gestion mentale.



**« Il y a aussi des formes  
mentales à connaître dont le  
bon emploi est cause de la  
bonne adaptation. »**

Antoine de  
La Garanderie

# Objectifs de l'atelier

La gestion mentale, une philosophie de l'Éducation  
qui met l'élève au cœur de son apprentissage

---

- Définir la démarche d'apprentissage par projet (Selon Louise Capra et Lucie Arpin)
- Prendre connaissance de la valeur ajoutée de la gestion mentale à la démarche d'apprentissage par projet.
- Découvrir ou approfondir la nature, le rôle, la portée des concepts suivants :
  - projet et projet de projet de sens;
  - dialogue pédagogique;

# Quelques unes de nos croyances pédagogiques sûrement partagées par M.de La Garanderie

*Tous les élèves possèdent en eux les ressources pour réussir, « tout en considérant que la réussite ne s'exprimera pas de la même manière pour tous ».*

*Il faut laisser les élèves exercer leur créativité à toutes les étapes de leur démarche d'apprentissage.*

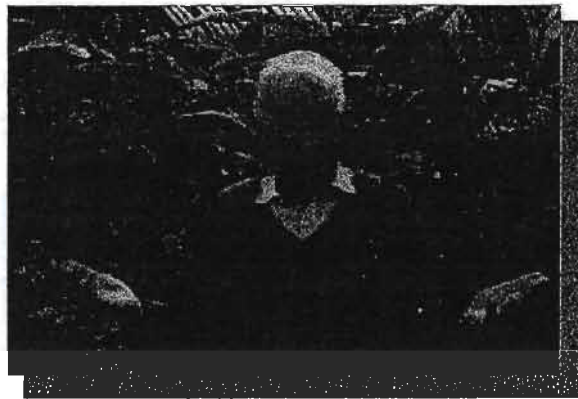


Photo : Cédérom Gestion mentale, Métamédia

*La maîtrise des concepts de la Gestion mentale auprès des élèves constitue un atout supplémentaire majeur pour tout pédagogue qui veut conduire le plus grand nombre d'élèves à la réussite.*



# Notre conception du rôle de l'élève et du rôle du maître

## L'élève :

- est une personne à part entière qui s'engage dans son développement personnel et son apprentissage; il construit son savoir;
- est quelqu'un qui s'ouvre à ses ressources internes et à celles des autres aussi;
- partage avec l'enseignant l'autorité et les responsabilités; il est conscient des règles de vie déterminées par la classe et les respecte.



## Le maître :

- est une personne active, toujours attentive à la dimension affective, sociale et pédagogique de la vie de sa classe;
- agit comme un guide, une personne-ressource plutôt qu'un détenteur de connaissances à transmettre;
- laisse la plus grande place possible à l'élève qui apprend;
- recherche les meilleures conditions pour amener ses élèves à réaliser les apprentissages visés;
- Se préoccupe des styles d'apprentissage et du rythme de chaque élève. Respecte les différences.



# Les étapes d'une démarche d'apprentissage par projets intégrateurs (Selon Lucie Arpin et Louise Capra)

## 1<sup>er</sup> TEMPS : LA PRÉPARATION

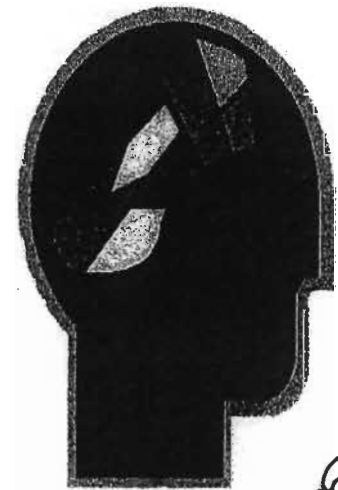
Le maître s'interroge sur :

- les apprentissages à réaliser;
- la façon dont les élèves vont construire les savoirs;
- Les moyens, outils, stratégies qui vont favoriser les apprentissages.



## 2<sup>e</sup> TEMPS : L'INTERVENTION DU MAÎTRE AUPRÈS DES ÉLÈVES

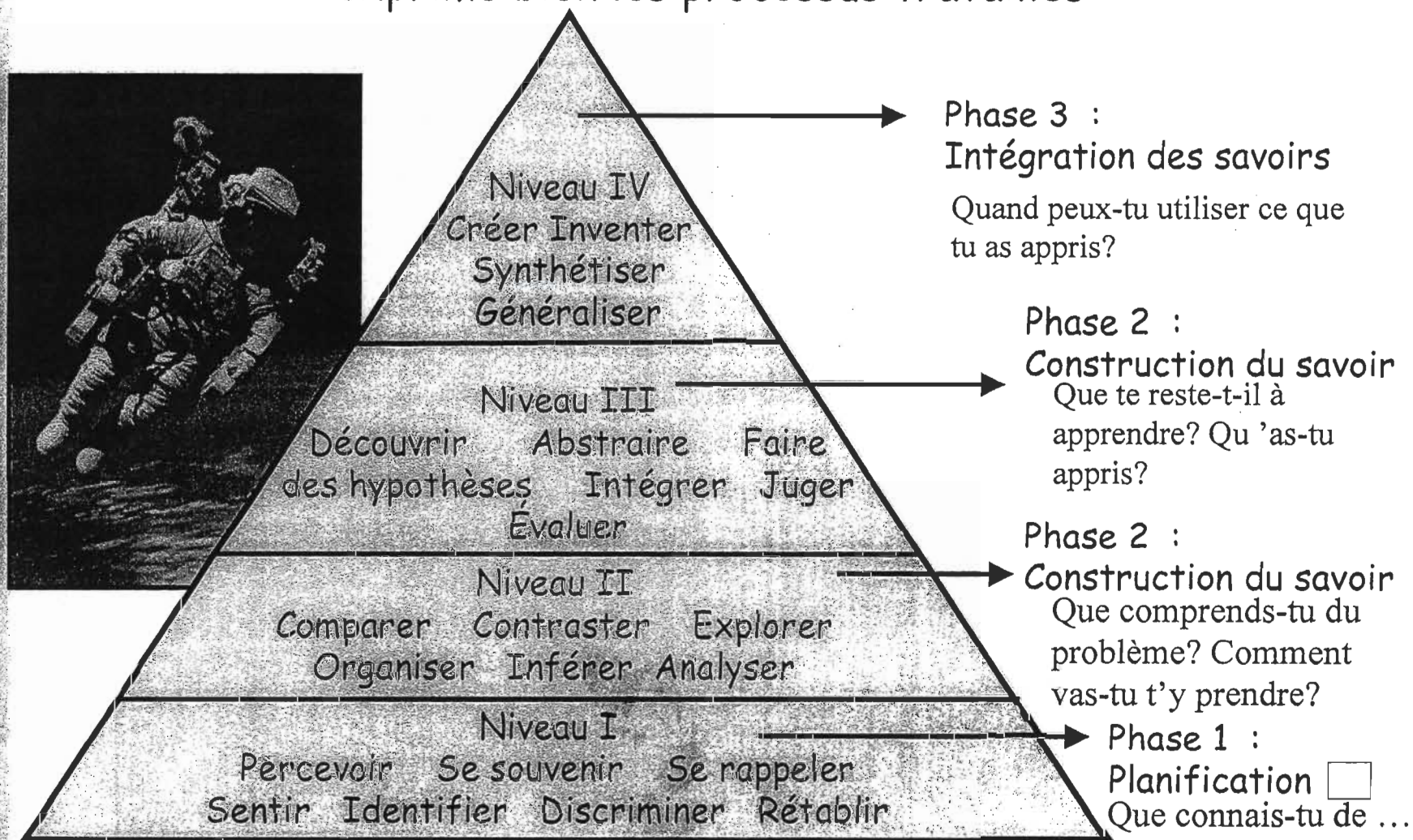
- Phase 1 : LA PLANIFICATION DU PROJET AVEC LES ÉLÈVES
  - Exploration et validation d'un champ d'étude (thème intégrateur);
  - Précision des intérêts et questionnement initial des élèves;
  - Identification des objectifs d'apprentissage et de développement;
- Phase 2 : CONSTRUCTION DES SAVOIRS
  - Élaboration et réalisation des projets;
- Phase 3 : INTÉGRATION DES SAVOIRS
  - Partage des découvertes et des apprentissages;
  - Objectivation, évaluation (maître, pairs, élèves);
  - Enrichissement et réalisation d'un projet, d'une œuvre collective





# Les processus mentaux développés par cette approche pédagogique

Le schéma des processus mentaux de M.Hughes et M.G.Miller exprime bien les processus travaillés





# La valeur ajoutée de la Gestion mentale à une démarche d'apprentissage par projets

## LA GESTION MENTALE LORS DE L'ÉTAPE DE PRÉPARATION

- ⇒ Le maître qui connaît les concepts de la gestion mentale, s'en sert lui-même de façon consciente pour planifier sa préparation.
- ⇒ Il se parle, se donne des images, évoque selon divers paramètres, met en pratique les gestes d'attention, de réflexion, de compréhension et de créativité dont il a appris les rouages.
- ⇒ Son projet de sens est orienté vers l'application.
- ⇒ Il gère ainsi de façon plus consciente ses ressources, son intelligence, sa pensée et avec une efficacité accrue. Il évite le tâtonnement en appliquant les gestes mentaux qui sont efficaces pour lui, selon la famille évocative à laquelle il appartient et selon son profil pédagogique.



# La valeur ajoutée de la Gestion mentale à une démarche d'apprentissage par projets

## 2<sup>e</sup> TEMPS : LA GESTION MENTALE LORS DE L'INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES

### AU COURS DE LA PLANIFICATION DU PROJET AVEC LES ÉLÈVES (Phase 1)

- Lors de l'exploration du champ d'étude, le maître invite les élèves à évoquer les réalités en relation avec le sujet traité;
- Ensuite, par un dialogue pédagogique, il se renseigne et renseigne les élèves sur leurs modes d'évocation et sur les caractéristiques des familles évocatrices propres à chacun;
- Il peut, entre autres, initier ses élèves aux gestes d'attention, de mémorisation et de réflexion;
- Toutes ces interventions visent à les rendre, à leur tour, plus conscients de leur façon de fonctionner mentalement et d'apprendre, favorisant ainsi leur autonomie;

# La valeur ajoutée de la Gestion mentale à une démarche d'apprentissage par projets

## 2<sup>e</sup> TEMPS : GESTION MENTALE ET INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES

### AU COURS DE LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS (Phase 2)

- ⇒ Dans cette phase cruciale d'apprentissage et de compréhension, le maître poursuit l'éveil à la conscience des modes de fonctionnement de ses élèves;
- ⇒ Il poursuit leur initiation aux gestes mentaux. Tous les gestes sont travaillés. La créativité s'exprime partout.
- ⇒ Il leur fait prendre conscience des différences et des similitudes dans les diverses façon de faire. Ici, l'expression « Apprendre à apprendre prend tout son sens ».
- ⇒ Il travaille leur projet de sens de réussite. Tout ça, bien sûr, en travaillant les objectifs d'apprentissage prévus pour les élèves de ce niveau d'âge.



# La valeur ajoutée de la Gestion mentale à une démarche d'apprentissage par projets

## 2<sup>e</sup> TEMPS : GESTION MENTALE ET INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES

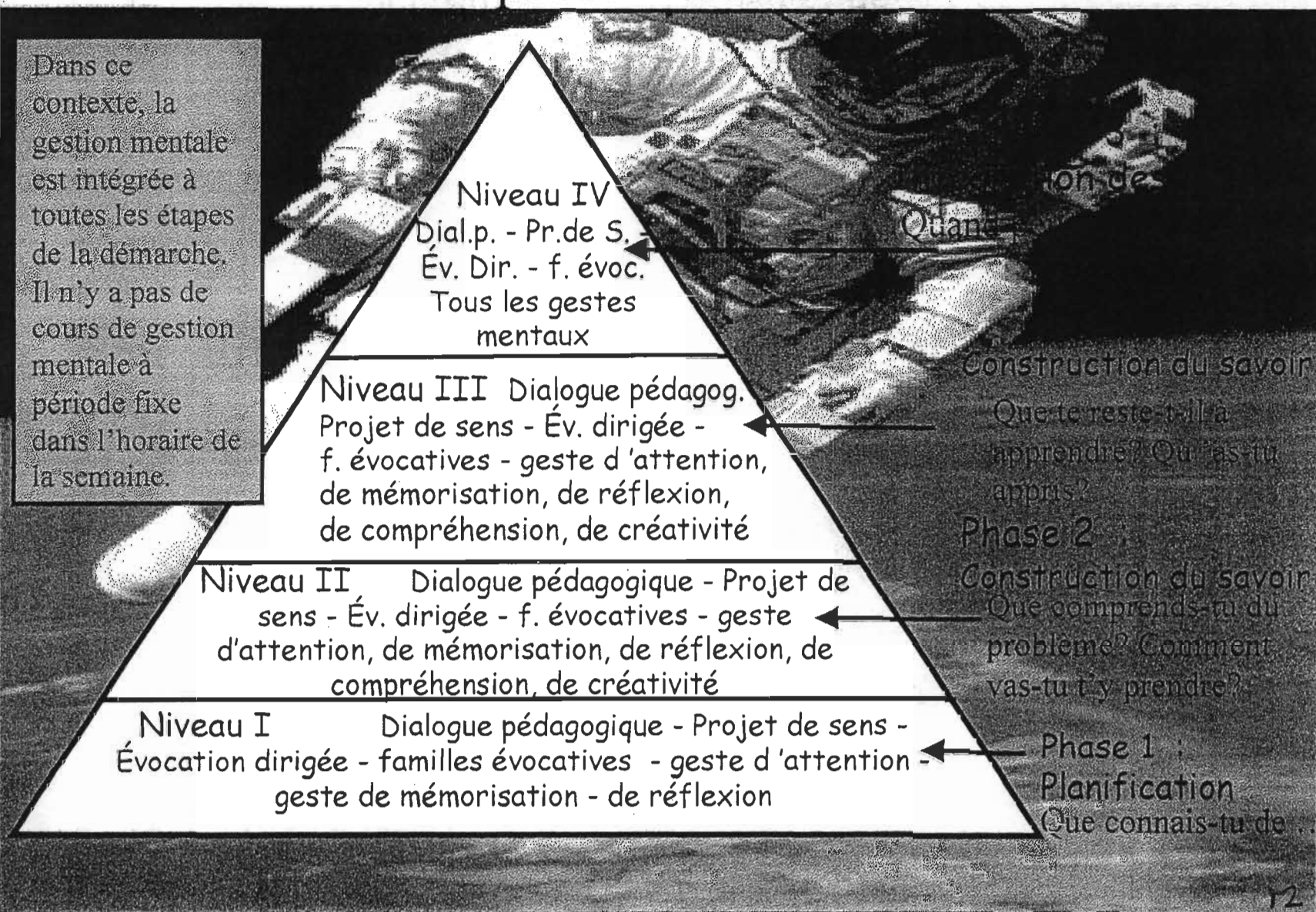
### AU COURS DE L'INTÉGRATION DES SAVOIRS (Phase 3)

- ⇒ Au moment de la synthèse, de l'échange, le maître en profite encore ici par un dialogue pédagogique, pour s'enquérir des processus mentaux utilisés et du type de représentation qui leur permettent de se mettre en forme. Souvent par la question : « Explique moi comment ça s'est passé dans ta tête ? ».
- ⇒ Donc, en plus de s'enquérir de la démarche d'apprentissage réalisée et des moyens mis en œuvre pour finaliser le projet, le maître questionne aussi la démarche intellectuelle, jusqu'à rechercher la façon dont les informations se sont mises en place et se sont organisées dans la tête des élèves.
- ⇒ Le but poursuivi est de développer chez l'élève une plus grande conscience de son fonctionnement mental et d'être capable de gérer plus efficacement les apprentissages à réaliser.



# Les concepts de gestion mentale travaillés selon les étapes de la démarche et selon les processus mentaux

Dans ce contexte, la gestion mentale est intégrée à toutes les étapes de la démarche. Il n'y a pas de cours de gestion mentale à période fixe dans l'horaire de la semaine.

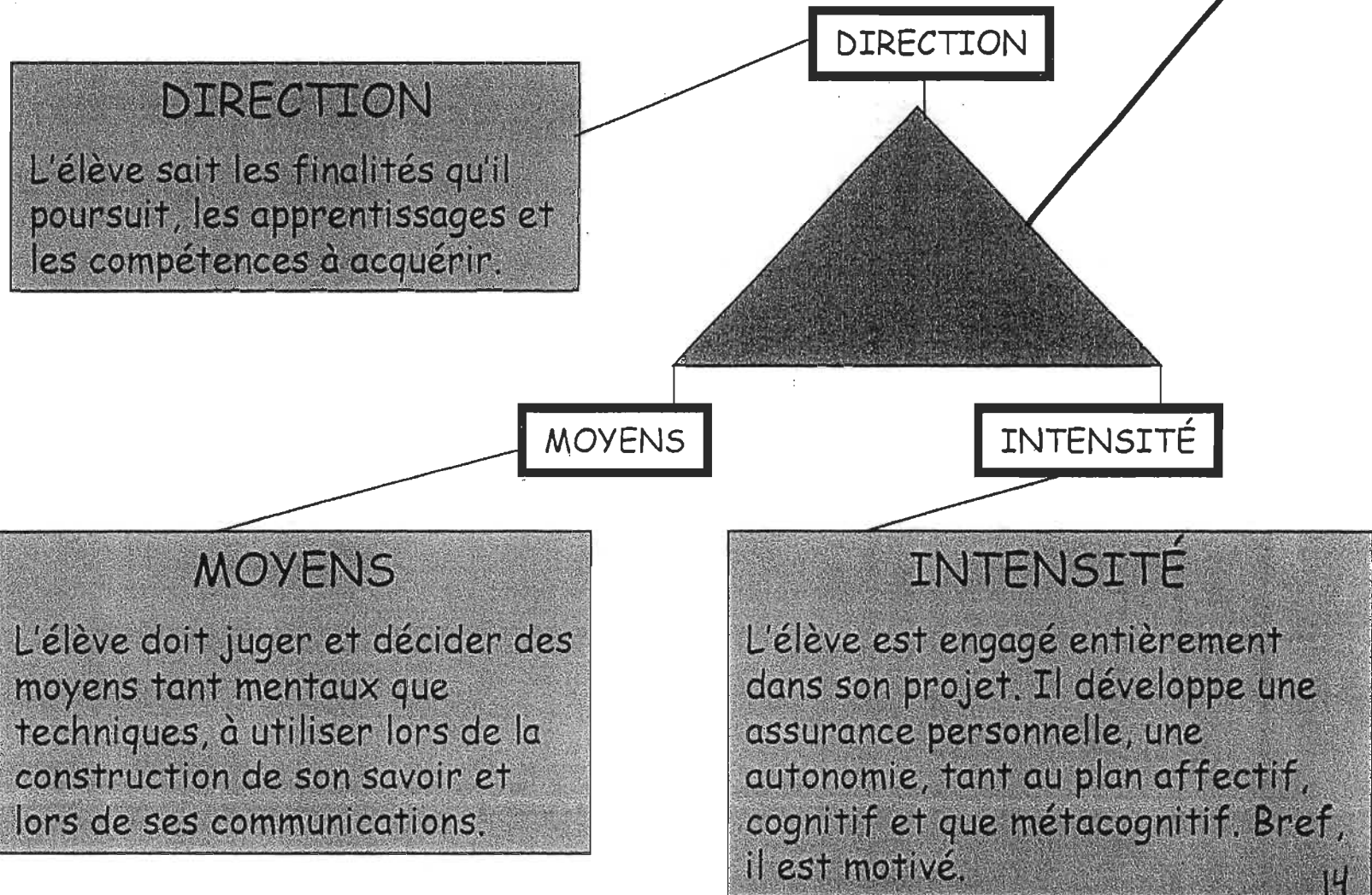




Le projet  
intégrateur permet  
la naissance d'une

## STRUCTURE DE PROJET DE SENS DE RÉUSSITE

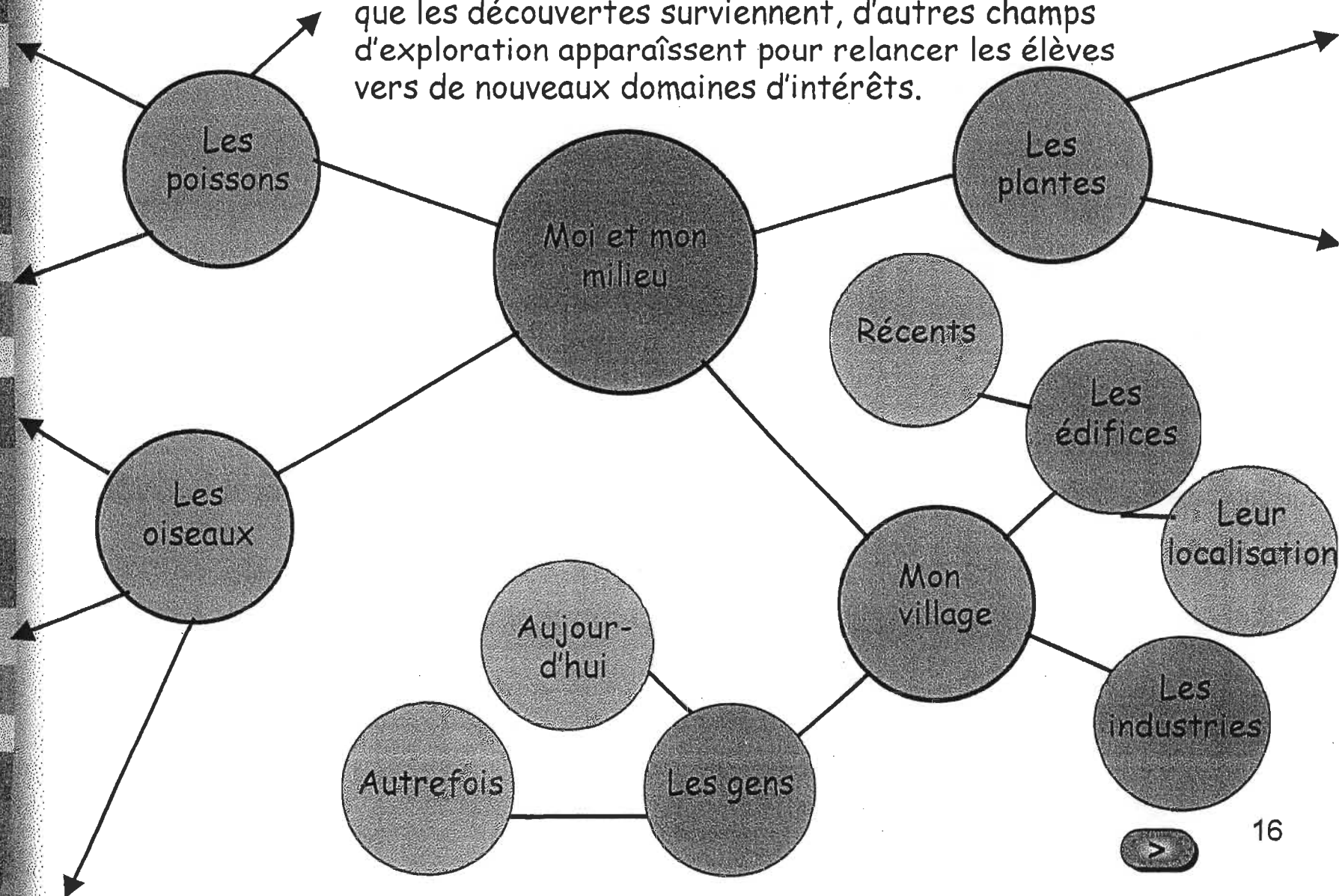
Cette structure comprend trois dimensions






# L'apprentissage « en réseau »

Au fur et à mesure que les hypothèses se vérifient et que les découvertes surviennent, d'autres champs d'exploration apparaissent pour relancer les élèves vers de nouveaux domaines d'intérêts.



# Un apprentissage « en réseau » qui libère la pensée créatrice

- Dans cette réalité, l'apprentissage ne s'effectue pas de façon linéaire, mais plutôt à la manière d'un réseau dont une partie seulement du parcours est connue au départ.
  - RÉSEAU DE PISTES DE QUESTIONNEMENTS EXPLORÉES à partir d'un thème principal, initial, mais qui se ramifie après avoir commencé l'exploration. L'esprit jouit alors d'une grande mobilité, il peut libérer pleinement sa créativité.   
--} la localité, ici-maintenant --} puis, ici-autrefois : un personnage...
  - RÉSEAU DE MOYENS UTILISÉS : ex.: on anticipe au début de faire une affiche; mais au fil de nos découvertes on entrevoit y greffer d'autres façons de communiquer le résultat de nos recherches, jeu de rôle, collection d'objets, etc.
  - RÉSEAU DE SOURCES D'INFORMATION; on sait qu'il existe en classe des livres sur le sujet, mais on découvre d'autres ressources, dont Internet, Cédéroms, mais aussi des experts.



# Le dialogue pédagogique

Ce qu'il est

Un échange verbal, pour rechercher les procédures mentales utilisées et utilisables, efficaces pour réaliser un apprentissage. Un moyen pour diriger les évocations et le projet de sens des élèves.

Ce qu'il n'est pas

Un dialogue affectif, moral, psychologique, socio-familial.

Un enseignement magistral (il ne représente pas une autre période d'enseignement proprement dite).



*Doc. 2*

« Cahier projet »

## Mon projet

Cameras  
remis aux  
élèves  
Toutes les étapes  
sont travaillées  
collectivement  
en septembre  
utilisé depuis  
10 ans, c'est  
un « base »

Nom : \_\_\_\_\_

Coéquipiers : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## *Tes étapes pour ton projet :*

1. *Je cherche un sujet pour mon projet.* ☐
2. *Je fais l'étoile pour préciser mon champ de recherche.* ☐
3. *Je compose des questions sur mon sujet.* ☐
4. *J'écris mes questions au propre* ☐
5. *Je cherche des informations dans les ressources (livres, internet)* ☐
6. *Je garde les informations importantes.\** ☐
7. *Je choisis un moyen de présentation.\** ☐
8. *J'organise mes informations et ma présentation.* ☐
9. *Je pratique ma présentation.* ☐
10. *Je présente mon projet.* ☐
11. *Je fais mon auto-évaluation*

6. Je garde les informations :

- Rédaction de mon texte
- Corrections avec mon anneau
- Écrire au propre

☐☐☐

7. Je choisis mon moyen de présentation :

- Je me présente
- Je donne le titre
- Distribution des rôles

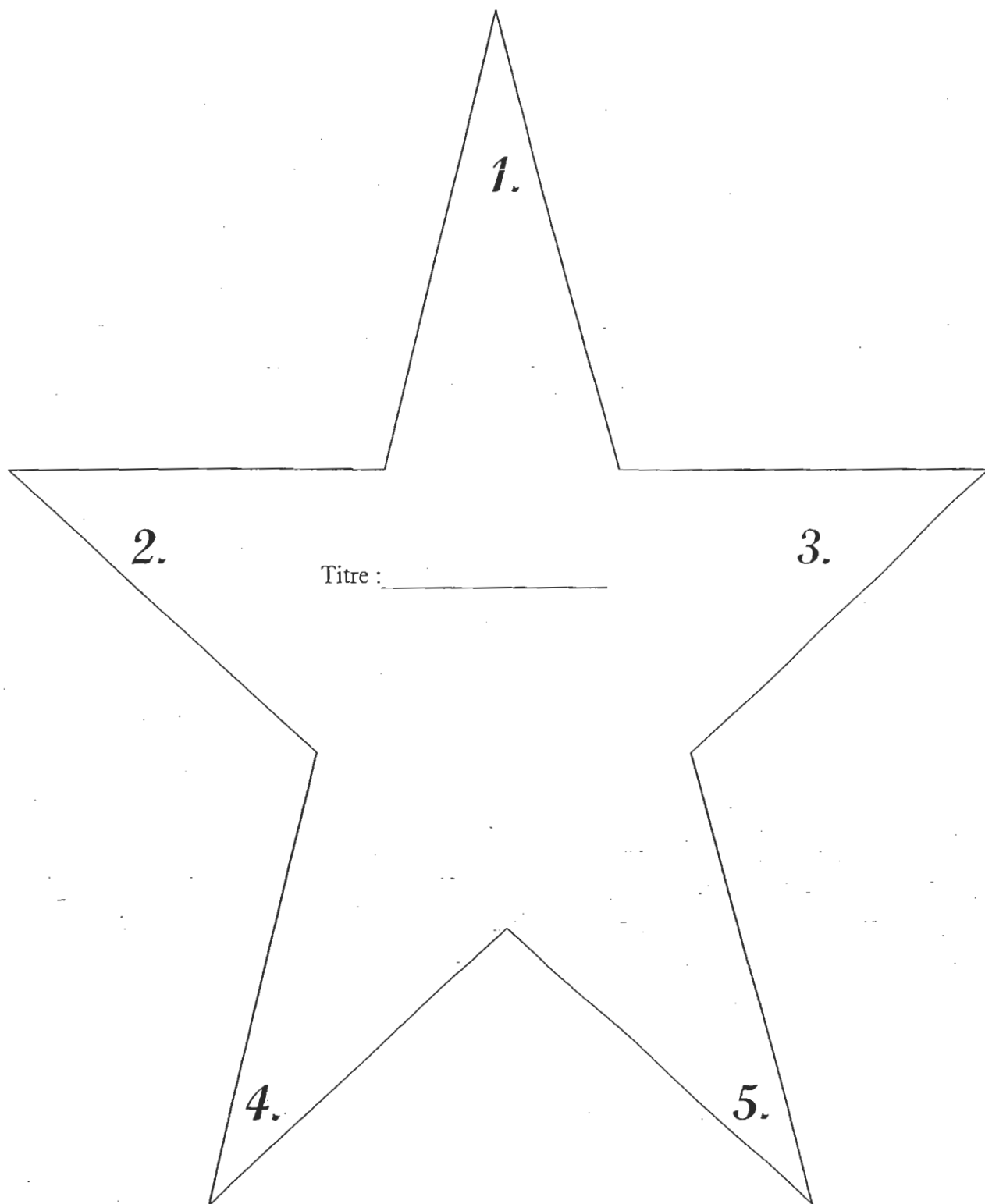
☐☐☐

12. Autoévaluation de mon projet;

1. J'ai répondu à mes questions.
2. J'ai fait ma part dans le travail.
3. Je suis satisfait(e) de la qualité de mon travail.
4. Mes équipiers sont satisfaits de moi.
5. J'ai bien réussi ma communication orale

☐☐☐☐☐

## *Mon étoile*



## *Mes questions :*

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## *Ce que je sais :*

---

---

---

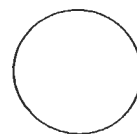
---

---

## *Mon journal de bord*

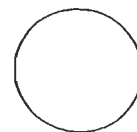
*Date :* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*évaluation*



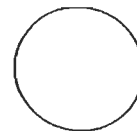
*Date :* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*évaluation*



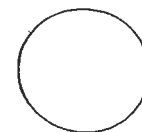
*Date :* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*évaluation*



*Date :* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*évaluation*



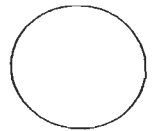


## *Mon journal de bord*

*Date :* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

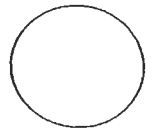
*évaluation*



*Date :* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

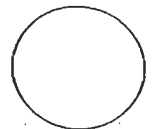
*évaluation*



*Date :* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

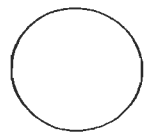
*évaluation*



*Date :* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*évaluation*



## Mes apprentissages dans mon projet:

En

français : \_\_\_\_\_

Lecture : \_\_\_\_\_

Écriture : \_\_\_\_\_

Comm.orale : \_\_\_\_\_

Opinion : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

En

mathématiques : \_\_\_\_\_

Résoudre : \_\_\_\_\_

Raisonner : \_\_\_\_\_

Vocabulaire : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Autres matières touchées :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

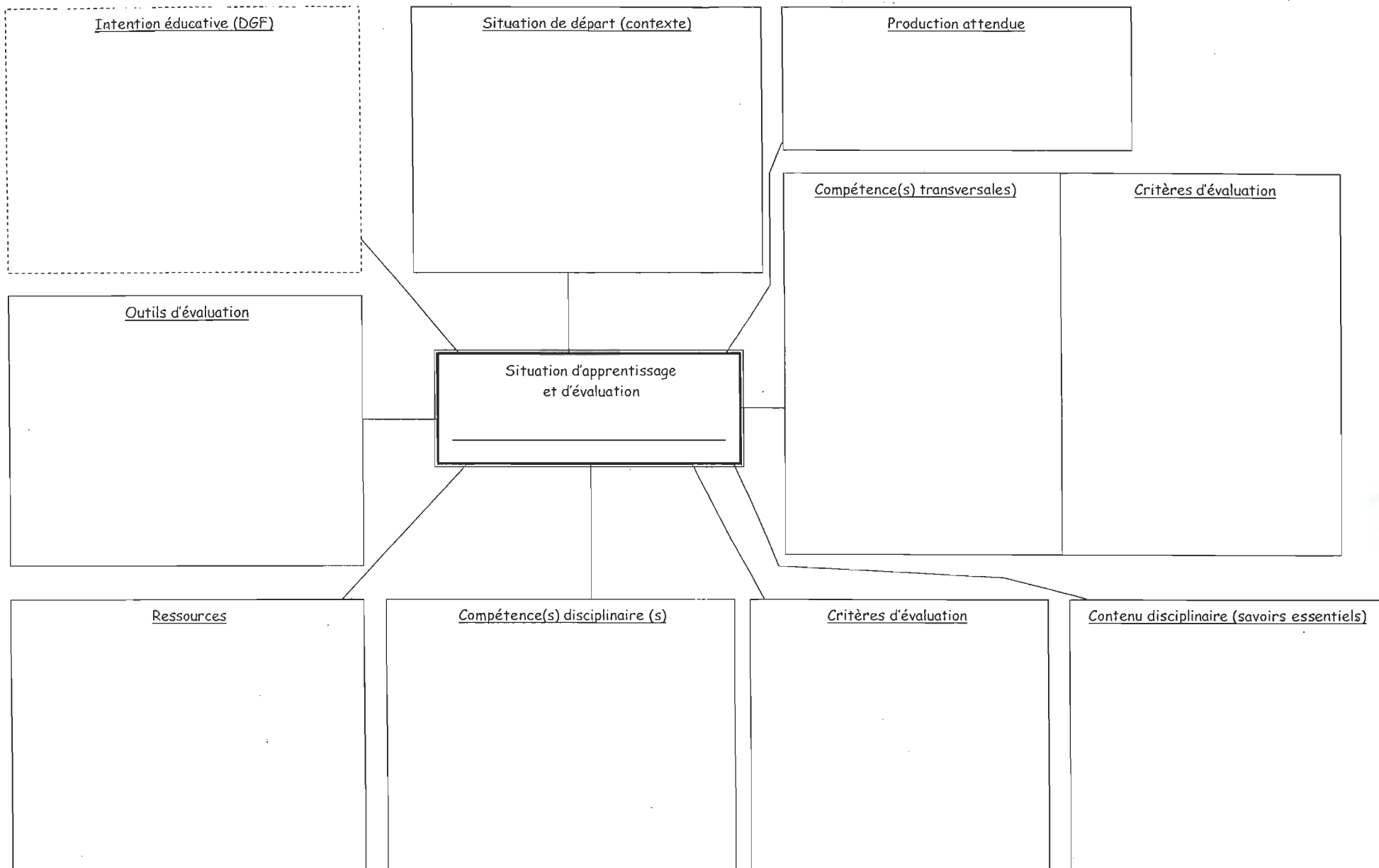
Mon défi pour le prochain projet :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Doc. 3*

Canevas de planification des projets



clarification

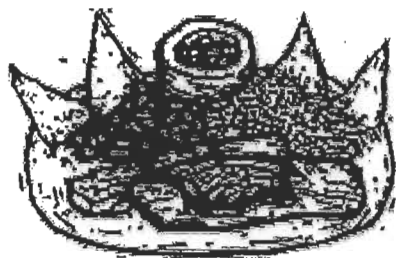
Projet / S.A.E.	D.G.F.	Domaine des langues (compétences)	Domaine Maths et sciences (compétences)	Compétences transversales	Dispositifs d'évaluation	Traces	Différenciation

*Doc. 4*

Liste des mots de vocabulaire conçue par la participante

mots de vocabulaire

mars 2011



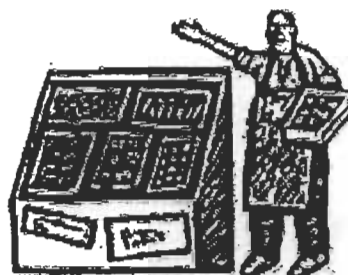
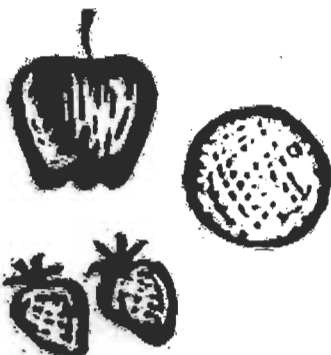
thème

# l'alimentation

un repas  
du riz  
un aliment  
l'alimentation  
un fruit  
un légume  
le monde  
la santé  
une assiette  
savoureux  
se nourrir  
s'alimenter  
goûter  
comblé  
environ

un plat  
du poisson  
une rôtie  
de la viande  
un œuf  
un bœuf  
un cuisinier  
végétal  
végétarien  
carnivore  
délicieux  
manger  
fêter  
cuisiner  
près

un parfum  
un morceau  
un mangeur  
le saucisson  
une table  
le blé  
un four  
un régime  
exquis  
différent  
saliver  
produire  
cultiver  
pendant  
un autre



*Doc. 5*

Activités d'apprentissage conçues par la participante en lien avec le thème du projet



Noms : \_\_\_\_\_

## Rallye du Guide alimentaire canadien



Trouve le plus de bonnes réponses possibles en consultant le Guide alimentaire canadien.

1. Les poissons font partie de quel groupe alimentaire ?  
\_\_\_\_\_
2. Le fromage est un substitut de viande. Vrai ou faux?  
\_\_\_\_\_
3. Un bébé de 2 ans doit manger combien de portions de produits céréaliers? \_\_\_\_\_
4. Les frites font partie du groupe des fruits et légumes. Vrai ou faux? \_\_\_\_\_
5. Nomme 3 sortes de poisson que l'on peut manger.  
\_\_\_\_\_
6. Quand tu auras 10 ans, combien de portions de produits laitiers devras-tu prendre par jour? \_\_\_\_\_
7. Nomme 2 sortes de grains entiers : \_\_\_\_\_
8. Les épinards font partie des légumes feuillus. Vrai ou faux ?  
\_\_\_\_\_
9. Combien de groupes alimentaires y a-t-il dans le guide ? \_\_\_\_\_





prénom : \_\_\_\_\_

*Apprécier des œuvres littéraires*

## Recette d'éléphant à la sauce vieux pneu

TREMBLAY Carole, Virginie EGGER, Les 400 coups, 2002

Ce livre contient-il des illustrations? \_\_\_\_\_

Qui les a faites? \_\_\_\_\_

Que penses-tu des illustrations?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Le vocabulaire était-il facile à comprendre? \_\_\_\_\_

Donne un exemple.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

As-tu aimé ce livre? \_\_\_\_\_

Pourquoi?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quels arguments utiliserais-tu pour convaincre une autre personne de lire ce livre?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Doc. 6*

Grilles d'évaluation de la compétence « communiquer oralement »

# Projet alimentation



Nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Compétence : Communiquer oralement

Note globale : \_\_\_\_\_

	Évaluation
Ta présentation était dynamique et ton moyen de présentation était prêt et bien préparé.	
Ton vocabulaire était précis et adapté à ton auditoire.	
Tu parlais assez fort et le débit était bon.	
Tes informations étaient bonnes et tu connaissais ton sujet.	
Ton équipe et toi avez assez d'informations (Au moins 2 par élève).	

Légende :      A : Excellent      B : Bien  
                     C : Avec difficulté      D : Avec beaucoup de difficulté



Commentaires

---



---



---

Compétence : Coopérer

J'évalue...	Moi	Mon enseignante
Tu es capable de partager tes idées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu es capable d'écouter les autres et accepter leurs idées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le travail s'est bien déroulé et il a bien avancé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsqu'il y avait un conflit, tu étais capable de le régler par toi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

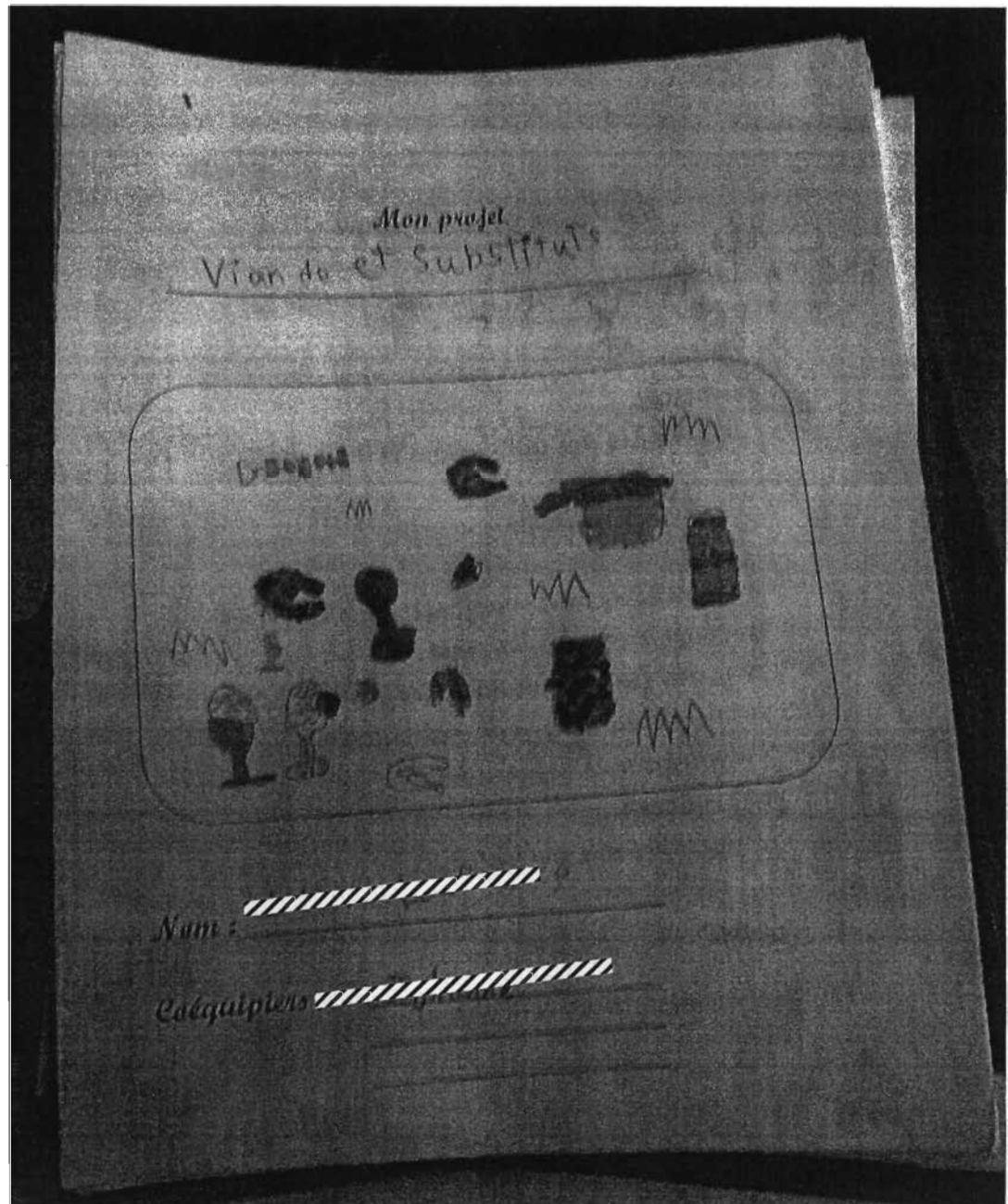


Vert : Ça s'est bien déroulé      Jaune : Quelques accrochages      Rouge : C'était difficile

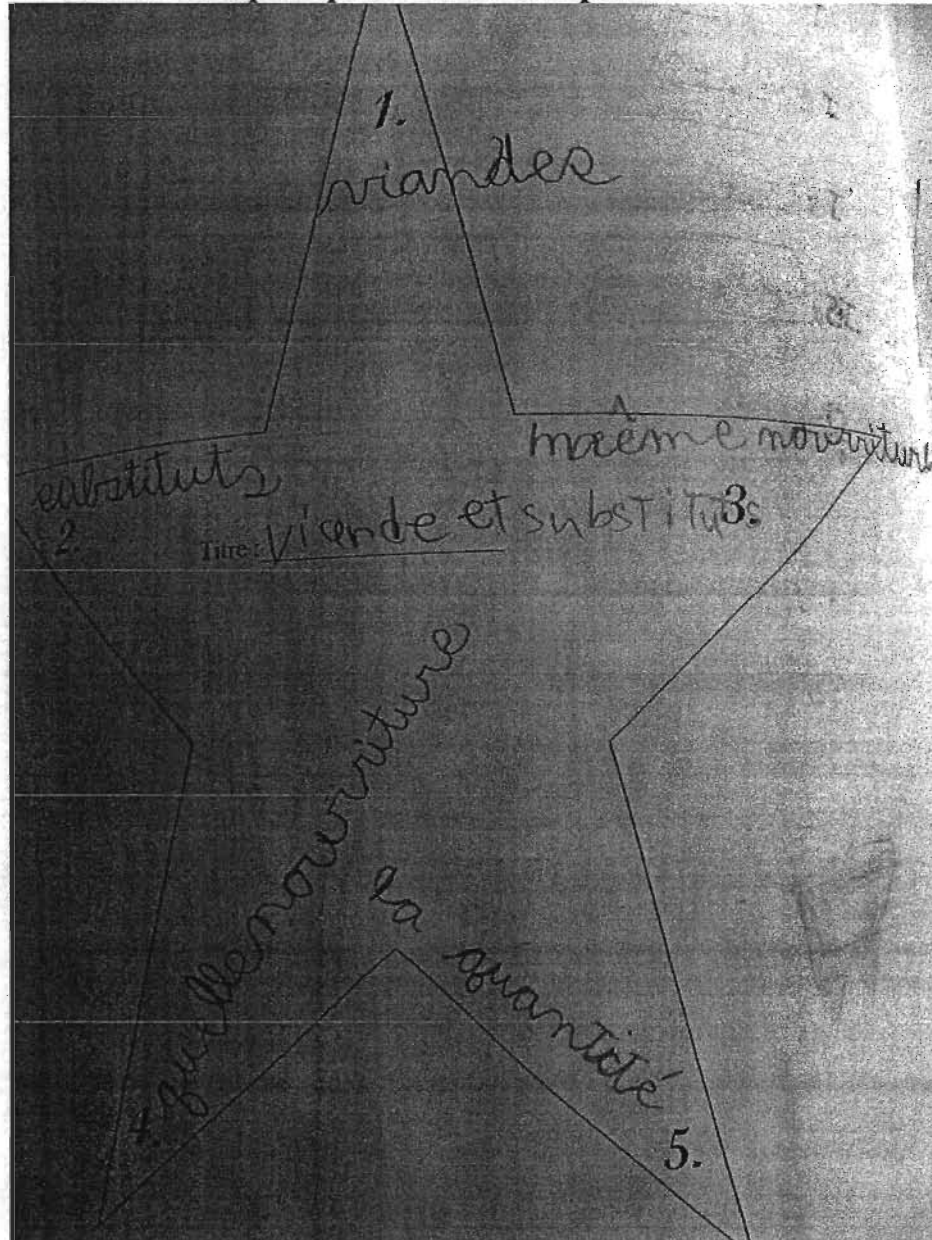
*Doc. 7*

Cahier projet d'un élève présentant des besoins spécifiques

La page couverture







## Étape de précision du champ de recherche





## L'autoévaluation et l'échéancier

*Mon journal de bord*

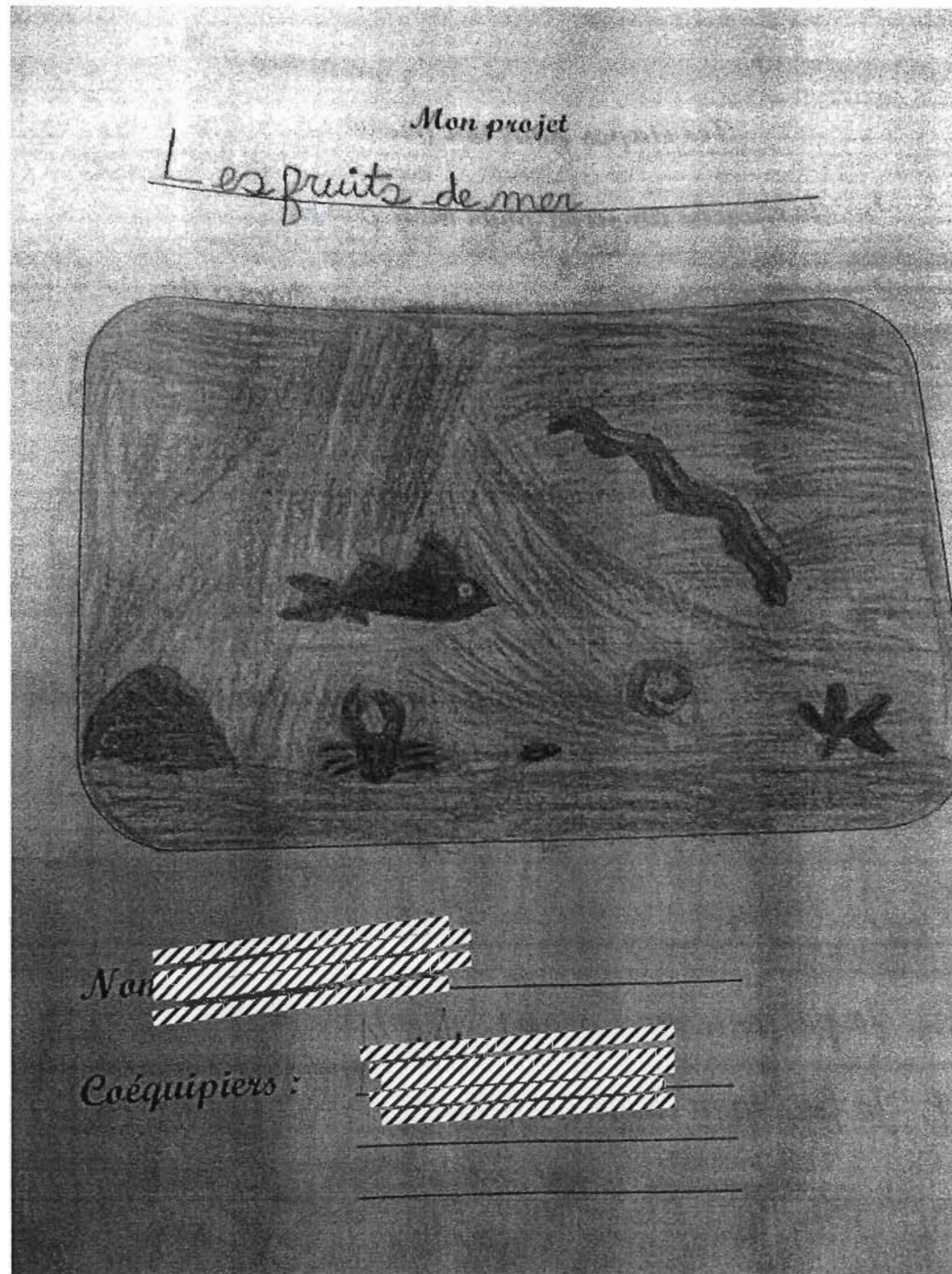
Date: <u>10 mars</u> <u>Chien brouillon et l'étoile</u>	évaluation 
Date: <u>10 mars</u> <u>la poste</u>	évaluation 
Date: <u>10 mars</u> <u>recherche de l'information</u>	évaluation 
Date: <u>10 mars</u> <u>la poste</u>	évaluation 



*Doc. 8*

Cahier projet d'un élève ne présentant pas de besoins spécifiques

## La page couverture



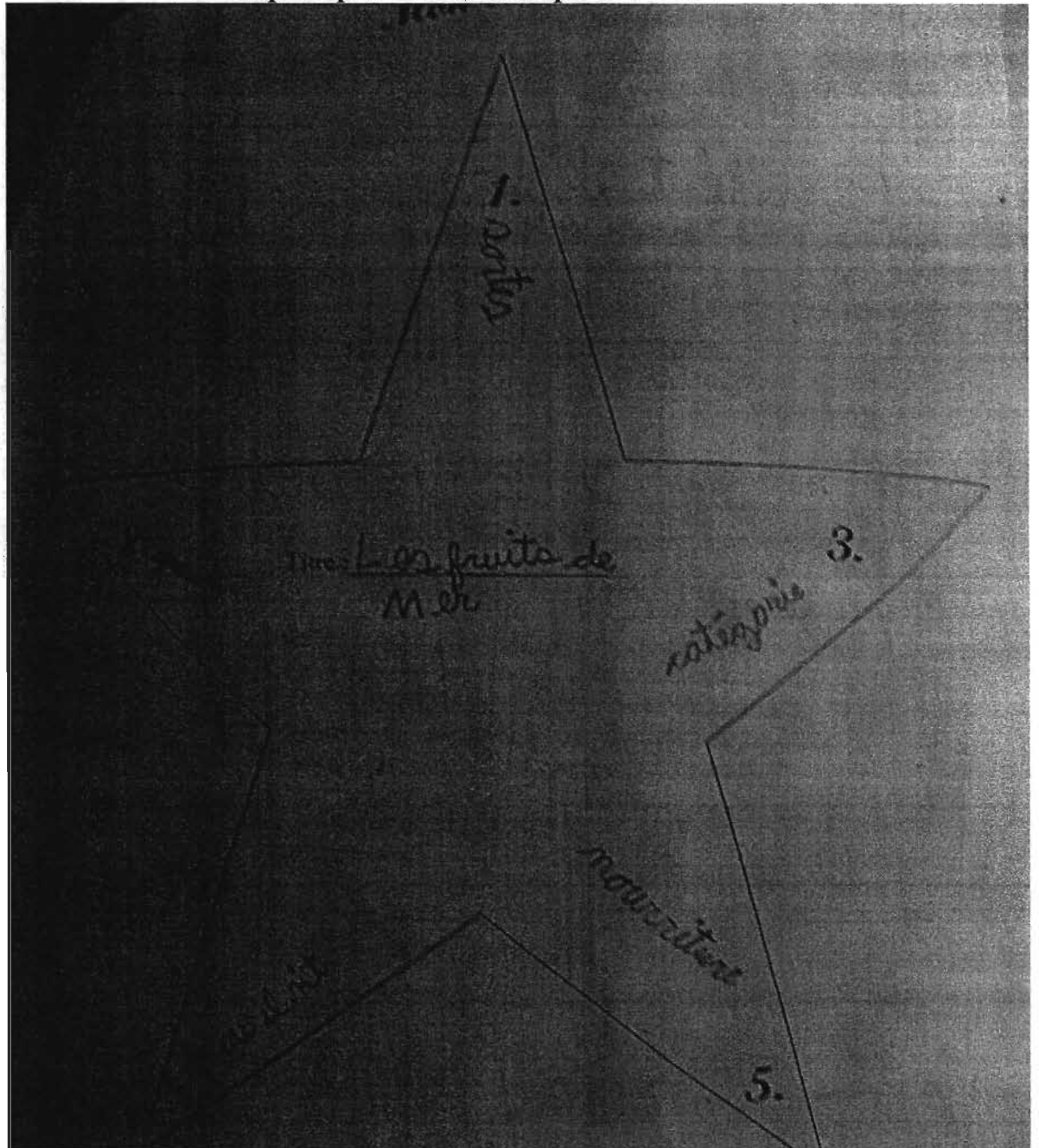
## La composition des questions

Mes questions :

1. Qu'est-ce que il mange?
2. Comment il se défend?
3. C'est ennemis?
4. Les sortes?
5. Comment il se reproduit?
6. Comment on pêche le homard?

Ce que je sais :

## Étape de précision du champ de recherche





## La mise au propre du texte

### Les fruits de mer

#### 1. Qu'est-ce qu'il mange ?

Son régime alimentaire se compose de crustacés principalement des crabes, de coquillages moules, bigorneaux, de vers, d'oursins, d'étoiles de mer et de poissons. Il consomme à l'occasion quelques algues.

#### 2. Comment il se défend ?

La pince droite sert pour prendre et la pince gauche sert pour couper.

#### 3. Ses ennemis ?

C'est l'homme et les poulpes.

#### ④ les sortes ?

Les tourteaux, l'araignée, l'étrille, le homard, la langoustine, les crabes vert, le bouquet, une poulpe.

#### ⑤ Comment il se reproduit ?

Les ponotes on lieux entre juin et août. Les homards femelles pondent en moyenne 4000 larves. On estime que seulement 2 à 3 larves arriveront à l'âge adulte.

#### ⑥ Comment on pêche le homard ?

Ils mettent des cages dans l'eau pour capturer les homards toutes les saisons.



## L'échéancier et l'autoévaluation

*Mon journal de bord*

Date: le 23 mars je finis d'écrire à l'ordinateur	évaluation <input checked="" type="radio"/> vert
Date: le 28 mars je fait une peruvate-je la plie, je dévise des fruits de mer	évaluation <input checked="" type="radio"/> vert
Date: le 31 mars je fais mon feuillet de présentation	évaluation <input checked="" type="radio"/> vert
Date: le 1 avril je fais la même chose	évaluation <input type="radio"/>